



**Doctorado en Educación**

**TESIS DOCTORAL:**

---

**ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN.  
UN MARCO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL  
DOCENTE**

---

**Paula Alejandra Pogré**

Director: Dr. F. Javier Murillo Torrecilla

**Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación  
Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid**

**Septiembre de 2012**



## Agradecimientos

---

Después de casi treinta años dedicados a la docencia, a la investigación y a la gestión en el campo educativo realizar el doctorado ha significado fundamentalmente cumplir con una asignatura pendiente personal.

Aceptar este desafío que tomé ya rondando los cincuenta años sin dudas no hubiese sido posible sin el apoyo, el ánimo, y el empuje de mi querida familia, de los amigos y de muchos colegas.

Siempre me ha resultado difícil, por temor de no ser justa en los agradecimientos, dedicar mis trabajos pero en este caso no quiero dejar de hacerlo.

Mis colegas y compañeros del grupo de L@titud Nodo Sur han sido, de diferentes modos, acompañantes en la producción de muchas de estas ideas. Con ellos y ellas hemos creado un grupo de trabajo colaborativo y hace más de diez años venimos compartiendo la pasión de trabajar juntos repensando maneras de hacer de la enseñanza una tarea plena no sólo para los estudiantes sino también para los docentes.

Doce docentes que trabajan en diferentes ámbitos aceptaron ser entrevistados en profundidad, por horas, compartiendo generosamente mucho más que su tiempo; sus historias personales y profesionales, sus dudas, reflexiones, certezas e incertidumbres, objetos que hablaban de sí mismos y luego, con entrega y rigurosidad leyeron las restituciones de las entrevistas y escribieron sus reflexiones brindando en estos textos pistas invalorable para el inicio del análisis. Mi agradecimiento a Marisa Giordano, además, por haberme ayudado a organizar el trabajo de campo en la provincia de San Luis.

Quiero agradecer especialmente a Javier Murillo, mi director, él bien sabe que sin su aliento, apoyo y sin el trabajo que codo a codo realizamos en los últimos meses revisando este escrito, esta tesis podría haber quedado inconclusa.

Gracias a Graciela Krichesky, a Lili Jabif y a Teresa Marcilio, con quienes disfrutamos del placer de volver a ser alumnas y compartimos días maravillosos mientras cursamos los seminarios del programa de doctorado dándonos fuerzas presencialmente y a la distancia para avanzar aún en medio de las tareas y responsabilidades que no pudimos dejar en suspenso mientras cursamos el doctorado. A los docentes del programa de doctorado Didáctica y Organización de las Instituciones Educativas de la Universidad de Sevilla en cuyo marco cursé el período de docencia obteniendo el Diploma de Estudios Avanzados y Suficiencia Investigadora (DEA).

Gracias a Verónica Boix Mansilla y a David Perkins que me abrieron las puertas del Proyecto Zero y me invitaron a compartir el Marco de Enseñanza para la Comprensión ya en 1996 y que años después, cuando me embarqué en esta empresa, me ayudaron a tomar decisiones importantes para diseñar la investigación que comparto en esta tesis.

A Cecilia Ros y a Julia Santos que colaboraron en aspectos metodológicos de esta tesis y a Ana y Antonio Donini que leyeron una y otra vez los avances con mirada aguda, rigurosa, crítica y acompañante.

A Patricia, mi hermana querida, por su presencia, su ayuda y su hospitalidad cuando lo que necesité fue recluirme para avanzar en el análisis y en la escritura.

A Renata y Damián, mis hijos, que siempre están acompañando con su amor y entendiendo que implica tener una mamá part time. A la familia y a muchos de los amigos y amigas que me animaron cuando otros me preguntaban cuál era el sentido de hacer el doctorado a esta altura de mi actividad profesional y de la vida.

Quienes conocen la “cocina” de este trabajo y de mi vida saben que el mayor agradecimiento es para Bumi, mi compañero de la vida, que más que animarme me mimó y acompañó de todas las maneras posibles para que no abandonase este intento, de la misma manera que me estimula y apoya en todas mis iniciativas.

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN .....</b>	<b>11</b>
1.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO .....	12
1.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN .....	16
<b>CAPÍTULO 2. LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA PRÁCTICA SOCIAL COMPLEJA Y MULTIDIMENSIONAL .....</b>	<b>21</b>
2.1. LA PRÁCTICA DOCENTE .....	22
2.2. ENSEÑANZA, BUENA ENSEÑANZA Y ENSEÑANZA EXITOSA .....	24
2.2.1. La investigación sobre enseñanza efectiva .....	26
2.2.2. La Investigación del Tiempo de Aprendizaje Académico .....	31
2.2.3. La Investigación mediacional centrada en el estudiante .....	32
2.2.4. La Investigación de los procesos en el aula-ecología del aula .....	33
2.2.5. La investigación de la cognición del profesor .....	34
2.3. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO (CDC) .....	36
2.4. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y LOS SABERES DEL PROFESOR. ¿APLICACIÓN O APROPIACIÓN? .....	42
<b>CAPÍTULO 3. MARCO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN (EPC) .....</b>	<b>47</b>
3.1. EL SIGNIFICADO DE COMPRENDER. EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN .....	48
3.2. TRES PREGUNTAS SENCILLAS, UN CAMBIO EN LA PERSPECTIVA ACERCA DE LA ENSEÑANZA .....	49
3.3. DIMENSIONES Y NIVELES DE LA COMPRENSIÓN .....	52
3.4. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (IM) Y EL MARCO DE EPC EN LA ARGENTINA .....	55
3.5. ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS: DE UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL DOCENTE A UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ALUMNO .....	57
<b>CAPÍTULO 4. EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO .....</b>	<b>61</b>
4.1. LA LÓGICA CUALITATIVA EN LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES .....	62
4.2. EL ENFOQUE BIOGRÁFICO NARRATIVO EN LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, EN GENERAL, Y EN EDUCACIÓN, EN PARTICULAR .....	63
4.3. OTRAS MANERAS DE ACCEDER A LA NARRACIÓN. EL USO DE IMÁGENES Y OBJETOS EN LA INVESTIGACIÓN .....	71
4.3.1. La foto elucidación .....	74
4.3.2. Los documentos personales .....	75
4.3.3. El valor evocativo y proyectivo de los objetos .....	76

<b>CAPÍTULO 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA .....</b>	<b>77</b>
5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	78
5.2. OBJETO Y LÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN .....	79
5.3. PARTICIPANTES .....	80
5.4. LA RECOLECCIÓN DE DATOS, FASES Y ESTRATEGIAS .....	83
5.4.1. Los objetos como medio de análisis .....	84
5.4.2. La entrevista, su guión y los momentos y el contexto de aplicación.....	85
5.5. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	89
5.4.1. De las transcripciones a las renarraciones .....	90
<b>CAPÍTULO 6. RESULTADOS I. LAS RENARRACIONES.....</b>	<b>99</b>
6.1. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE ANDREA S. ....	100
6.1.1. La importancia de <i>otros</i> significativos que <i>habilitan</i> el propio trabajo e incitan a la búsqueda.....	101
6.1.2. ¿Conceptos, enfoques, herramientas?.....	102
6.1.3. Panorama general .....	106
6.2. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE ANDREA (SAN LUIS).....	106
6.2.1. La enseñanza, la posibilidad de <i>abrir puertas</i> .....	106
6.2.2. El contexto institucional un gran facilitador para su trabajo .....	107
6.2.3. Los cambios en relación con la mirada hacia los alumnos.....	107
6.2.4. Enseñar inglés, algo muy diferente y una gran responsabilidad.....	108
6.3. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE CECILIA .....	110
6.3.1. De entregar una herramienta a ir más allá .....	110
6.3.2. La enseñanza... otra cosa .....	111
6.3.3. La mayor potencialidad innovadora: los desempeños .....	112
6.3.4. El objeto, un espejo .....	112
6.4. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE DANIEL.....	113
6.4.1. El encuentro con EpC, el encuentro con <i>lo conocido</i> ... pero no tanto .....	113
6.4.2. Lo útil, lo práctico, lo transferible; unir pensamiento y acción .....	114
6.4.3. La enseñanza responsabilidad, compromiso y respeto .....	115
6.4.4. Sigo pensando lo mismo.....	116
6.4.5. El alumno, un constructor de <i>su</i> futuro.....	117
6.5. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE GRACIELA .....	117
6.5.1. El encuentro con el marco de EpC, ¿fue casualidad?.....	120
6.5.2. “Hay algo de esto que está anclado en mi historia” .....	121
6.5.3. Saben del aula, hablan en <i>sencillo</i> .....	122
6.5.4. Las disciplinas ya no son lo mismo, se pueden organizar con el fin de ser enseñadas y eso es diferente a lo que venía haciendo.....	122
6.5.5. Esta experiencia marcó un hito.....	123
6.5.6. Una mirada multidimensional de las disciplinas .....	125
6.5.7. El uso del tiempo y la redistribución del poder.....	126
6.5.8. Los hilos no alcanza con enunciarlos, se van haciendo visibles en la acción.....	127
6.5.9. Una vez más las disciplinas .....	129

6.5.10. Los pares, mejor cuanto más diferentes, nos ayudan a hacer simple lo complejo .....	130
6.5.11. La enseñanza una relación, los desempeños como articuladores, las preguntas el desafío .....	132
6.5.12. Lo fácil, lo difícil .....	132
6.5.13. Una cuestión singular, el objeto que trae Graciela es “el pasado, pasado en limpio”, una verdadera metáfora de su entrevista.....	134
6.6. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE MÓNICA.....	136
6.6.1. El valor de los desempeños.....	137
6.6.2. <i>Del puente al pulpo...</i> de lo lineal a lo multidimensional.....	138
6.6.3. Condiciones para modificar la enseñanza.....	139
6.6.4. Para Mónica.....	139
6.7. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE SUSITA.....	140
6.7.1. Dotar de sentido.....	141
6.7.2. Hacer sencillo lo difícil, la importancia de <i>otro</i> que acompaña en la aventura .....	142
6.7.3. El camino con otros, no imponer las ideas, valorar lo que los otros hacen.....	143
6.7.4. Acerca de los espejos, de las luces y las sombras.....	144
6.8. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE CECILIA O. ....	145
6.8.1. Los desempeños, potentes y sencillos .....	145
6.8.2. La disciplina y su enseñanza.....	147
6.8.3. El lugar de los otros en el trabajo .....	148
6.8.4. Lo más potente, la articulación, y el sentido de qué enseñar.....	149
6.8.5. Lo simple y lo complejo .....	149
6.9. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE EMMA.....	150
6.9.1. Cambios en la concepción del docente y del alumno .....	151
6.10. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE MARISA.....	155
6.10.1. Recuperar la sensación de pertenencia a una comunidad de práctica.....	161
6.11. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE PÍA .....	163
6.11.1. Revalorizar la enseñanza y a revalorizar la propia posibilidad de enseñar .....	167
6.12. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE JAVIER.....	169
6.12.1. Ser docente, entonces y ahora. Tres momentos .....	172
6.12.2. Lo más sencillo, lo difícil .....	179
6.12.3. El objeto, la imagen de un fractal .....	180
<b>CAPÍTULO 7. RESULTADOS II. CONTRASTANDO LOS CASOS .....</b>	<b>183</b>
7.1. ¿CÓMO COMPRENDEN, LOS DOCENTES QUE TRABAJAN CON EL MARCO DE EPC, LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA DISCIPLINA QUE ENSEÑAN? .....	184
7.1.1. Los alumnos: de una mirada que etiqueta y simplifica a la posibilidad de la sorpresa, al reconocimiento de la diversidad y a la ampliación de la participación en el currículo.....	185

7.1.2. La disciplina a enseñar: de monolítico e instrumental: un conjunto de herramientas que había que entregar; a un conocimiento de planos múltiples que hay que redescubrir .....	190
7.1.3. El trabajo docente y la enseñanza, ¿un trabajo en colaboración? .....	194
7.2. ¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS (PRÁCTICOS Y CONCEPTUALES) QUE IDENTIFICAN CUANDO INTENTAN INCORPORAR LAS IDEAS DE EPC EN SU PRÁCTICA DE ENSEÑANZA? .....	198
7.2.1. Lo fácil y lo difícil .....	199
7.2.2. Lo institucional, desafíos prácticos y conceptuales .....	204
7.2.3. La mayor potencialidad del marco: los desempeños .....	207
7.3. ¿CUÁLES SON LAS VALORACIONES DE LOS PROFESORES ACERCA DE LOS APORTES DEL MARCO DE EPC A SU PRÁCTICA? .....	209
7.3.1. ¿Desde dónde analizamos las valoraciones? .....	209
7.3.2. Un marco que permite un cambio de actitud, mirar de una manera diferente la enseñanza, hacerse nuevas preguntas .....	210
7.3.3. Achicar la brecha entre la teoría y la práctica, entre conocimiento y acción .....	212
7.3.4. Una vinculación diferente con el conocimiento, resignificar la propia disciplina y lo que significa su transposición didáctica .....	214
7.3.5. Un marco que organiza y que al mismo tiempo permite permisos, transgresiones y libertades fundamentales a la hora de enseñar .....	216
7.4. HITOS Y CONDICIONES QUE PERMITIERON EL PROCESO DE APROPIACIÓN DEL MARCO DE TRABAJO .....	217
7.4.1. Lo que lo hace asequible .....	218
7.4.2. Tres maneras de apropiarse del marco. El marco como herramienta, como conjunto de conceptos, como paradigma para la acción .....	222
<b>CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES .....</b>	<b>231</b>
8.1. PANORÁMICA GENERAL .....	232
8.1.1. Las comprensiones .....	232
8.1.2. Los desafíos .....	236
8.1.3. Hitos y condiciones que permitieron el proceso de apropiación del marco de EpC .....	238
8.2. POSIBLES APORTES DE ESTE ESTUDIO PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE PROPUESTAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE .....	241
8.3. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	244
8.4. POSIBLES FUTUROS ESTUDIOS .....	245
8.5. A MODO DE CIERRE .....	247
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>249</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Modelo complejo de la Práctica docente .....	20
Figura 5.1. Categorías de análisis .....	95

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Marco explicativo de la formación del Conocimiento Didáctico del Contenido, según Gess-Newsome (1999a) .....	37
Tabla 4.1. Características y variaciones de los Metodos narrativos.....	68
Tabla 5.1. Distribución de los participantes en el estudio segun criterios de selección.....	80
Tabla 5.2. Distribución de los participantes en el estudio según experiencia docente y área de trabajo.....	80
Tabla 5.3. Guión de la entrevista .....	83
Tabla 5.4. Constitución de categorías iniciales .....	92
Tabla 5.5. Tabla de codificaciones iniciales y sus aperturas.....	93



## CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN

---

Una de las preocupaciones en la educación hoy es cómo promover cambios efectivos en las prácticas educativas en las aulas, de modo que permitan a docentes y estudiantes generar comunidades de aprendizaje en las que todos puedan comprender profundamente aquello que se espera que aprendan. La experiencia de diferentes países ha demostrado la escasa efectividad de aquellas acciones de reforma que no contemplan el involucramiento de los diferentes actores para modificar las prácticas educativas cotidianas. En más de una ocasión se ha demostrado que cuando los cambios en el sistema educativo son puramente estructurales y no modifican sustantivamente la relación que docentes y estudiantes establecen con el conocimiento, esos cambios contribuyen a legitimar la reproducción de la desigualdad y a mantener prácticas arraigadas en los sistemas.

La *Enseñanza para la Comprensión* (EpC)<sup>1</sup> -un marco pedagógico diseñado a partir de las investigaciones desarrolladas por el proyecto Zero de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard y recreado en diferentes países de América Latina- propone alternativas al trabajo en las aulas; parte de la pregunta cómo enseñar para que los estudiantes comprendan profundamente aquello que consideramos valioso. Nos interesó analizar qué sucedía con los docentes en el

---

<sup>1</sup> Ampliaremos la descripción de los desarrollos del Proyecto Zero de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard y del marco de Enseñanza para la comprensión en el capítulo III.5. marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC).

proceso de apropiación y desarrollo de este marco de trabajo que justamente hace su foco en modificar la relación entre docentes, alumnos y conocimiento.

Quisimos indagar, desde la perspectiva de los docentes, qué comprenden acerca del aprendizaje y de sus alumnos y alumnas; qué comprenden de la disciplina que enseñan y de su enseñanza, y qué comprenden del trabajo docente y su contexto aquellos profesionales de la educación que se involucran con el *marco de Enseñanza para la Comprensión* (EpC).

En esta investigación, y con un enfoque biográfico narrativo, buscamos conocer *la comprensión* de la que dan cuenta esos docentes acerca de los procesos de enseñanza. Se trata de docentes que se desempeñan en instituciones públicas y privadas de dos regiones muy diferentes de la Argentina, y entre los que, respecto de su vínculo con las ideas de EpC, pueden distinguirse dos grupos: los *pioneros* y los *no pioneros*.

Por otra parte, también buscamos comprender, desde la narrativa de los propios sujetos, cuáles han sido los aportes genuinos del marco de EpC a la mejora de la enseñanza y cuál es su potencialidad para introducir cambios en la gramática escolar.

## 1.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Nuestras sociedades están transitando profundos cambios. Estos cambios, signados por el modo en que se produce y circula la información, ponen en foco una relación que siempre ha estado presente, pero que hoy se revela como definitoria si queremos construir sociedades más democráticas y justas: *la relación entre saber y poder*.

Los cambios que afectan el modo en que nos relacionamos, producimos, convivimos y aprendemos se reflejan en las demandas que les hacemos a los sistemas educativos. El agotamiento del sistema educativo, nacido hace ya tres siglos, requiere reformas profundas que permitan reconstruir el papel original de ese sistema como transmisor del conocimiento válido, pero con transformaciones que hagan posible superar los mecanismos que producen segmentación. Es necesario que la escuela retome su papel democratizador, pero esta vez en un sentido más amplio, para que sea realmente *para todos*, con un *todos* mucho más inclusivo que el que se ha planteado hasta el momento.

Una de las preocupaciones centrales en todo el mundo se relaciona con los pobres resultados que logra la educación. Día a día, cada vez en más países, en los titulares de los diarios se incluyen noticias sobre los pobres resultados educativos, medidos tanto en cantidad como en calidad. Una queja generalizada es que la escuela de hoy no enseña a pensar. Los alumnos transitan doce o catorce años dentro de la estructura del sistema educativo, de un grado a otro, de un nivel a otro, y cuando salen, no hay garantía de que sean capaces de comprender aquello que supuestamente se les ha enseñado.

En el caso particular de América Latina, las últimas décadas han estado atravesadas por procesos de reforma educativa con resultados diversos. Pareciera que las respuestas educativas a los

desafíos del futuro tienden más a sostener una mirada retrospectiva que a inventar una propuesta prospectiva. En general, las reformas educativas se limitan a expandir y replicar el modelo clásico de la escuela del siglo XVIII, modernizándolo con temas nuevos, materiales didácticos y, sobre todo, incluyendo la mayor cantidad posible de recursos tecnológicos (Aguerrondo, 2002). Lo que está cada vez más claro es que esas acciones no resultan suficientes.

Mucho se ha discutido en los últimos años acerca de si las transformaciones en la educación se logran de arriba hacia abajo (*top-down*) o de abajo hacia arriba (*bottom-up*). Sabemos que lo importante no se cambia simplemente por un mandato proveniente de ámbitos de gobierno del sistema (Fullan, 1993); sabemos, también, que diferentes experiencias, por interesantes y novedosas que sean, requieren instancias de documentación, sistematización, comunicación e institucionalización para poder constituirse en innovaciones que modifiquen efectivamente las prácticas.

Enormes esfuerzos por transformar las escuelas han tenido un impacto limitado. La pregunta acerca de cómo cambiar lo que sucede en ellas nos ha acompañado por lo menos en los últimos treinta años. Sabemos que en las escuelas y en el sistema educativo en general los procesos que se emprenden, se trate de una innovación o de una reforma, no pueden ser materialmente dictados por el entorno, ya que el sistema los procesará siempre a su manera.

El concepto de *autoorganización* refiere a que los sistemas disponen de capacidades propias para articular nuevos comportamientos en el marco de su identidad y de su autonomía. Las organizaciones sociales no están determinadas desde afuera; su realidad también debe comprenderse desde la óptica de su lógica interna, de sus propias leyes de funcionamiento (Etkin y Schvarstein, 1989).

Atendiendo a estas conceptualizaciones, podemos decir que para acompañar un proceso de cambio se necesita comprender profundamente la lógica de la institución en un *desde adentro* que nos implique como sujetos de conocimiento en esa práctica.

*“Es notable y hasta sintomático que quienes proponen la reforma educativa no hablen de cambiar el sistema pedagógico. Formulan su reforma en términos de mejorar las escuelas o la calidad de la educación. Y si existe alguna duda de que tienen una concepción en extremo superficial del sistema educativo, esa duda desaparece cuando examinamos los remedios que proponen, que se resumen en esto: haremos lo que venimos haciendo o lo que debíamos hacer, pero ahora lo haremos mejor”* (Sarason, 1990, p. 13).

Diferentes estudios dan cuenta de que las transformaciones en las escuelas que no modifican lo que sucede en el proceso de conocimiento ni la relación que docentes y estudiantes establecen con el conocimiento, las más de las veces quedan en supuestos cambios estructurales que contribuyen a seguir legitimando la reproducción (Pogré, Allegrone, Casamajor y Molinari, 2006). Tal como señala Inés Aguerrondo

*“La diferencia entre reforma y transformación, como entre innovación y novedad, no es de grado, sino que es sustantiva. Porque hemos visto que no*

*es lo mismo re-formar (dar a lo mismo otra forma, o sea cambiar los aspectos fenoménicos) que trans-formar (pasar de una 'forma' a otra, o sea producir un cambio estructural).*

*Muchos de los fracasos se explican porque habitualmente los esfuerzos de cambio no llegan hasta las bases más profundas (los ejes estructurantes) en las cuales se asienta la educación. Las medidas propuestas no son capaces de alterar las condiciones estructurales de la propuesta educativa clásica y esto les impide avanzar hacia las respuestas necesarias.*

*Pasar de una escuela generada para las necesidades del siglo XVIII a una que responda a las del siglo XXI está requiriendo una gran transformación, en la que deben removerse desde la base los cimientos del viejo paradigma [...]"* (Aguerrondo, 2002, p. 17).

Uno de los mayores avances en el campo de la educación en los últimos cincuenta años ha sido la posibilidad de dar cuenta del proceso de aprendizaje y de las variables que intervienen en los procesos de comprensión. La llamada revolución cognitiva ha desafiado los supuestos acerca de la inteligencia y del aprendizaje. Estos conocimientos son hoy bases fundantes para el desarrollo de las dimensiones didácticas de los nuevos paradigmas que se están gestando en relación con la calidad de la educación.

Nos advierte David Perkins (1995) cuando señala que no es que no sepamos lo suficiente como para tener escuelas en las que un gran número de personas con diferentes capacidades e intereses, provenientes de distintos medios socioculturales y familiares, puedan aprender; el problema es que, más allá de los desarrollos teóricos acerca del aprendizaje, de las investigaciones sobre las escuelas eficaces, de los estudios sobre las posibilidades del cambio y la innovación en educación, es muy complejo el salto entre la enunciación de nuestros saberes y el *uso activo* que de ellos podemos hacer.

Casi treinta años de investigación muestran dificultades y fracasos en el desarrollo profesional de los docentes y el escaso impacto que los procesos de formación inicial y continua tienen en la superación de esos fracasos y dificultades. Existen deudas pendientes en los intentos de transformación educativa: la falta de conexión entre lo que se espera que suceda en las aulas y lo que efectivamente sucede en ellas (Ball y Cohen, 1999; Little y McLaughlin, 1993), la falta de congruencia entre los temas enseñados y el conocimiento disciplinar (Wilson y Berne, 1999), el inconsistente seguimiento y evaluación (Ball, 1996) y la imposibilidad de encontrar los lazos que permitan un cambio y una mejora sistémica (Carnoy, Elmore y Siskin, 2003; Elmore, Peterson y McCarthy, 1996), entre otros.

Por otra parte, la extendida investigación sobre la importancia del trabajo colaborativo provee suficiente evidencia sobre su valor y su potencialidad para ir más allá del tradicional énfasis puesto en las propuestas de desarrollo profesional basadas en la *transmisión*. Está demostrado cómo estos procesos de co-construcción de conocimiento en la práctica y para ella, fundados en fuertes marcos conceptuales, consiguen hacer diferencia (Achinstein, 2002; Grossman, Wineburg

y Woolworth, 2001; Little, 1990b; Little, Horn y Bartlett, 1999; McLaughlin y Talbert, 2001; Stokes, 2001).

Para entender cómo los profesores pueden elaborar y sostener procesos de desarrollo profesional y de cambio, centrados en la mejora de la enseñanza, es necesario producir algunos modelos que nos ayuden a pensar estos microprocesos de interacción social que se dan en las aulas y en las escuelas, y a articularlos con procesos que se llevan a cabo tanto en el ámbito de las organizaciones como en el de los sistemas.

Sobre la base de estas preocupaciones, el *Project Zero* de la Universidad de Harvard inició en 1988 un trabajo de investigación colaborativo entre investigadores y docentes –financiado por la *Spencer Foundation*– que se desarrolló sistemáticamente hasta el año 1995 y que permitió diseñar lo que hoy conocemos como el marco de *Enseñanza para la Comprensión* (EpC). El marco de EpC se concibe como *un diseño en diseño*, como un marco conceptual que permite revisar las prácticas. Es, asimismo, una herramienta para el diálogo entre docentes y una invitación a un proceso de indagación continua.

Por ser un diseño en diseño, aún en pleno proceso de elaboración de la propuesta, varios investigadores y docentes fuimos invitados a participar en estas conversaciones. Muchos de nosotros contribuimos al desarrollo y la difusión de estas ideas en América Latina, y a partir de ello gestamos L@titud (*Latin American Initiative toward Understanding and Development*), una red de profesionales que busca promover innovaciones educativas para el mejoramiento de la comprensión y de la acción inteligente en contextos sociales diversos en América Latina. L@titud tiene como meta promover el diálogo regional y apoyar iniciativas locales basadas en marcos conceptuales desarrollados inicialmente por *Project Zero*. Otro de los objetivos de esta red es crear condiciones para generar experticia regional mediante la producción y la difusión de materiales educativos en español, y la elaboración de programas de desarrollo profesional e investigación.

Como investigadora y docente, participo desde 1996 en las actividades del Proyecto Zero y en el grupo que ha difundido las ideas de la EpC en América Latina. Desde la creación de L@titud, en 2001, soy la responsable del Nodo Sur de la Red. En el caso particular de la Argentina, se ha conformado un grupo de investigadores y docentes que desarrolla actividades de formación en servicio, consultoría institucional e investigación. Este grupo, formado por pedagogos y especialistas disciplinares en las áreas de lengua, matemática, ciencias sociales, arte, ciencias naturales, filosofía y tecnología, ha trabajado en pos de hacer genuinamente posible una educación más inclusiva, no sólo en las acciones que desarrolla conjuntamente, sino en todos sus emprendimientos.

A través de las acciones colaborativas de L@titud, en los últimos diez años, maestros y profesores de diversos países y contextos en América Latina (Argentina, Brasil, Paraguay, Perú, Colombia, Nicaragua, Guatemala, El Salvador, Costa Rica, Venezuela, entre otros países) se han *apropiado* del marco de EpC.

Si bien en estos años se han realizado algunas investigaciones –en la mayoría de las ocasiones a modo de estudio de casos (Reese, 2008; Spicer, 2006) y/o de evaluación de programas (MECED, 2004)<sup>2</sup>–, no existe aún una investigación que haya podido dar cuenta del sentido de esta apropiación ni de los modos singulares en que se ha producido.

En función de los antecedentes expuestos, esta investigación se propone comprender, desde la narrativa de los propios sujetos (Bolívar, 2006a; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bruner 1988, 1991, 2003; Ricoeur, 1984, 1995, 2001), cuáles han sido los aportes genuinos del marco de EpC en la mejora de la enseñanza y cuál es su potencialidad para introducir cambios en la gramática escolar y en el desarrollo profesional de los docentes que se han involucrado con estas ideas.

## 1.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El conocimiento acerca de la importancia de pensar, analizar, comparar, inferir y reorganizar la información, como procesos imprescindibles para aprender, sacudió los cimientos del método pedagógico clásico. Pero aun cuando las corrientes constructivistas (Piaget, 1967, 1987, 1988), la teoría sociohistórica (Vygotsky, 1977, 1979) y la ciencia cognitiva (Ausubel, 1976; Bruner, 1960, 1978, 1988a; Novak, 1985; Sternberg, 1987) han dado nuevas herramientas al campo de la pedagogía y de la enseñanza, hasta ahora no han alcanzado para transformar prácticas sumamente arraigadas en las aulas.

Es cierto que la revolución cognitiva y el aporte científico vinculado al proceso de estructuración del razonamiento constituyen una valiosa contribución para entender mejor el aprendizaje; pero está comprobado, en la práctica del aula, que todo este extraordinario movimiento no es suficiente para garantizar que los docentes, a partir de ese conocimiento, puedan enseñar a pensar a sus alumnos.

Las transformaciones que se necesitan hoy en las escuelas implican mucho más que un replanteo de los métodos. No se trata de establecer un sistema de trabajo que reemplace el anterior por considerarlo perimido. Si avalamos la idea de que los docentes desempeñan un papel activo y preponderante en la posibilidad de la transformación de las prácticas escolares, parece difícil pensar en un proceso de cambio que no los incluya.

Las investigaciones pasaron de buscar medir la fidelidad con que los profesores aplicaban los así denominados *programas innovadores* a tratar de entender el complejo proceso por el cual las nuevas ideas logran institucionalizarse a partir de complejos mecanismos de apropiación y recreación. El modelo "Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción" (IDDA) –que toma a los

---

<sup>2</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua



profesores como usuarios de la innovación, como “implementadores” (Crawford et al., 1978; Stallings, 1979, Murillo, 2002)-, y los trabajos que demuestran la importancia del juicio del profesor (Anderson, Evertson y Brophy, 1979), en general buscaron medir la fidelidad de implementación y la reproducción de las innovaciones, más que entender el proceso mismo de la innovación. Un eslabón entre estas investigaciones fue el de Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) que en un estudio sobre implementación del currículum, a las perspectivas de fidelidad y adaptación, sumaron las de *representación* y *currículum representado*, entendiéndolas como experiencias educativas creadas conjuntamente por el profesor y el alumno.

Hoy compartimos la idea de que mientras muchos de los reformadores se dedicaban a transformar las escuelas, preocupados por la fidelidad en la aplicación de las reformas, los profesores se cuidaban de adaptarse a las exigencias de la cambiante práctica diaria. Tal como nos alertan Randi y Corno (2000) las adaptaciones que los profesores realizan son respuestas a los contextos únicos y variados de la enseñanza.

Comprender estos procesos de apropiación y de adaptación contextualizados puede ayudarnos a repensar los caminos para la transformación, así como a revalorizar la participación de los docentes en estos procesos de cambio. Comprender los modos posibles de esta participación es uno de los grandes desafíos; de esta manera se podrá construir el conocimiento sobre las posibilidades y los límites de las reformas.

Para que se den estos procesos de desarrollo profesional es imprescindible que los docentes tengan oportunidades para construir comprensión acerca de la práctica docente, asumiendo no sólo su complejidad, sino también su multidimensionalidad.

¿Cómo se enseña lo que se ha de construir? ¿Cómo se piensa una propuesta formativa capaz de generar oportunidades para que los docentes desarrollen comprensión acerca de los contenidos de las diferentes disciplinas, de los campos del conocimiento –entendidos como conocimientos que deben ser enseñados–, de las relaciones implicadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, del proceso de aprendizaje –ya no sólo de los niños o de los jóvenes, sino también de su propio proceso–, de la realidad escolar y de su dinámica, del compromiso con la educación pública y de la dimensión laboral de la práctica? ¿Cómo se piensa la formación de manera que pueda albergar las transformaciones y la dinámica de los cambios derivados de las necesidades sociales? ¿Cómo se piensa el desarrollo profesional de los docentes si esperamos que sean autores y no sólo *instrumentadores* de las reformas educativas?

Tal como señala el profesor sevillano Carlos Marcelo:

*"Desde las aportaciones de Shulman (1986) o Schön (1983), en las que llamaron la atención acerca de que la enseñanza no era una actividad técnica, sino que se regía por un tipo de conocimiento ligado a la acción, a la práctica, han sido miles las investigaciones que se han desarrollado en el campo de la formación del profesorado en las que se ha intentado conocer qué conocen los profesores, cómo llegan a conocerlo y –lo que resulta más importante– cómo podemos mejorar el conocimiento de los profesores. [...] a*

*partir de aquí identificamos dos tipos de trabajo: aquellos que pretenden describir qué conocen los profesores (tipos de conocimiento, forma de adquisición) y aquellos otros que buscan determinar qué deben conocer los profesores para enseñar de manera eficaz." (Marcelo, 2002, p. 29).*

Numerosos trabajos han intentado categorizar el tipo de conocimiento que los profesores deben poseer para el ejercicio de su práctica, desde los trabajos de Ball y Cohen (1999), como el de Grossman (1990), y hasta la publicación del Ministerio de Educación de Québec, de 2001, denominada *La formación de docentes, las orientaciones, las competencias profesionales*. Este último trabajo enuncia el rumbo de la política en el campo de la formación del profesorado y especifica el conjunto de doce competencias que deben estar presentes en los egresados de la formación inicial. Hay cuatro aspectos, en los que estos estudios y otros (Hargreaves, 1996; Hopkins, 1996; Braslavsky, 1999) coinciden y que se relacionan con aquello que los docentes deben comprender:

- a) La disciplina o el área de conocimiento que enseñan.
- b) Tanto el proceso de aprendizaje como a los sujetos de aprendizaje (a cada estudiante, a los y las estudiantes en tanto sujetos epistémicos con diferencias culturales, sociales y personales, entre otras).
- c) La enseñanza.
- d) La cultura, tanto del aula como la de la comunidad escolar.

Enseñar de un modo que los estudiantes aprendan parece ser un desafío mayor en nuestros sistemas educativos. El trabajo con el marco de EpC, generado a partir de las investigaciones realizadas a comienzos de los años 90 por investigadores de *Project Zero*, de la Universidad de Harvard, ha sido difundido, enriquecido y recreado en diferentes países y contextos.

Si bien sabemos que para una genuina transformación de los sistemas educativos son muchos y complejos los factores que interjuegan, sabemos también que no es menor actuar sobre el núcleo duro que implica la propuesta pedagógica.

Por lo general, cuando una propuesta pedagógica se difunde en nuestros países, aparece como la *nueva receta* a aplicar. La difusión de una nueva propuesta o teoría, habitualmente, está acompañada de cierta imposición que hace que maestros y profesores se vean compelidos a *adoptarla*. Lo que muchas veces sucede en estos casos es que se asocia rápidamente lo que se viene haciendo con lo que se propone y, a menudo, maestros y profesores preguntan: “¿y esto es lo nuevo?”, o dicen: “ya entiendo, ahora las cosas que veníamos haciendo tienen un nuevo nombre, la cuestión es cambiar los títulos en nuestras planificaciones y hacer más o menos lo mismo”. La experiencia que hemos desarrollado trabajando con el marco de EpC en diferentes países nos muestra que se requiere un proceso sostenido para que los docentes involucrados puedan diferenciar qué significa *enseñar para la comprensión*. Entender la lógica de trabajar con este marco implica un proceso conformado por sucesivas aproximaciones. Los cambios genuinos en la enseñanza se ven en un proceso que demanda aproximadamente tres años, ya que implica

un replanteo del vínculo de los docentes tanto con el objeto de conocimiento como con los estudiantes, y no simplemente la aplicación de una nueva metodología para planificar la enseñanza.

Es necesario identificar lo que es central para la disciplina y enseñarlo de manera que pueda ser comprendido en profundidad. El concepto de conocimiento didáctico del contenido (CDC) (Shulman, 1987; Grossman, 1990; Geddis et al., 1993; Marcelo, 1993, 1994; Bolívar, 2005; Gess-Newsome, 1999a; Abd-El-Khalick, 2006; Acevedo Díaz, 2008; Berry, Loughran y Van Driel, 2008) si bien es un concepto complejo, a veces ambiguo y poliédrico ayuda a iluminar lo que el marco de EpC intenta producir achicando las brechas existentes entre comprensiones que en la acción docente deben articularse. Trabajar desde el marco de EpC implicaría construir comprensión acerca de la propia disciplina, acerca del aprendizaje y acerca de la enseñanza y su contexto.

Muchas de las afirmaciones acerca de lo que sucede con la implementación del marco de *Enseñanza para la Comprensión* se basan en registros empíricos de experiencias realizadas en diferentes contextos (Hetland y Veenema, 1999; Project Zero, 2006), pero hasta ahora no hemos desarrollado un estudio más profundo que permita responder qué es lo que realmente comprenden los docentes que trabajan con el marco de EpC y que aspectos del marco de EpC contribuyen, o no, a la mejora en su enseñanza. Por ello, con esta investigación nos proponemos construir conocimiento acerca de lo siguiente:

- ¿Cómo comprenden la enseñanza, del aprendizaje y de la disciplina que enseñan los docentes que trabajan con el marco de *Enseñanza para la Comprensión*?
- ¿Cuáles son los desafíos –prácticos y conceptuales– que identifican cuando intentan incorporar las ideas de la EpC en su práctica de enseñanza?
- ¿Cuáles han sido los hitos y las condiciones que permitieron el proceso de apropiación de este marco de trabajo?

De esta forma, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- *Conocer las valoraciones de los profesores acerca de los aportes del marco de EpC en relación con su concepción de aprendizaje, del conocimiento de su disciplina y de su enseñanza.*
- *Caracterizar los modos particulares en que se han desarrollado los procesos de apropiación de las ideas de EpC en diferentes contextos socioeducativos y según las experiencias previas de los docentes.*

A partir del conocimiento generado por esta investigación, pretendemos identificar los nudos críticos recurrentes que se les presentan a los docentes que trabajan con este marco. De este modo, podremos avanzar en la comprensión de los aspectos de la EpC que les resultan más desafiantes y saber cuáles requieren ser revisados para promover la evolución de los procesos de apropiación en diferentes contextos.

La investigación pretende contribuir al replanteo y la mejora de los procesos tanto de formación inicial como de desarrollo profesional de los docentes. Por otra parte, comprender la singularidad pero también las recurrencias en los procesos de hacer propio el marco de EpC, permitiría acceder a algunas claves para comprender y propiciar modos de plantear el desarrollo profesional de los docentes.

Esta tesis doctoral está organizada en cuatro grandes bloques: Marco teórico, Objetivos y metodología, Resultados y Conclusiones.

En la primera parte, conformada por los capítulos 2 y 3, se desarrollan conceptos centrales del marco teórico. El capítulo 2 sitúa a la práctica docente como una práctica social, compleja y multidimensional, hace un recorrido sobre diferentes enfoques y perspectivas de investigación acerca de la enseñanza y desarrolla la categoría conceptual conocimiento didáctico del contenido y finalmente problematiza los modos posibles de entender el desarrollo profesional de los docentes y el cambio educativo. El capítulo 3 presenta el marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC), sus bases teóricas, sus relaciones con la teoría de las inteligencias múltiples y su desarrollo en el contexto latinoamericano y en particular en la Argentina en el marco de una educación centrada en el alumno.

El capítulo 4 presenta los rasgos distintivos de la lógica cualitativa en investigación, una revisión teórico-metodológica del enfoque biográfico narrativo (en la investigación en ciencias sociales en general y en educación en particular) y concluye presentando otras, nuevas y no tan nuevas, maneras de acceder a la narración en investigación; el uso de imágenes y objetos.

El capítulo 5 da cuenta de las opciones metodológicas en el diseño y desarrollo de este estudio. Las transcripciones de las entrevistas, así como las reflexiones de los/as entrevistados/as a partir de su restitución, nos permitieron obtener un voluminoso y valiosísimo caudal de información que puede considerarse parte de los resultados de esta investigación (ver Anexo A). El trabajo con ese material, tanto de interpretación y renarración como de análisis posterior, constituye el núcleo de este estudio y, se diría, casi nos permite convertirnos en testigos privilegiados de las ideas, las preocupaciones y los hallazgos de los docentes que accedieron a compartir sus apreciaciones y testimonios y son desarrollados en los capítulos 6 y 7 de este informe.

Finalmente, el capítulo 8 presenta las conclusiones de este trabajo, retomando las preguntas iniciales de la investigación pero también dando cuenta de los alcances y limitaciones del estudio así como proponiendo los desafíos para nuevas investigaciones como las lecciones aprendidas a lo largo del desarrollo del trabajo.

Entendemos que los resultados de esta investigación permiten contribuir al replanteo y la mejora de los procesos tanto de formación inicial como de desarrollo profesional de los docentes. Comprender la singularidad, pero también las recurrencias, en los procesos de hacer propio el marco de EpC, nos ha dado algunas claves –que compartimos en las conclusiones– para explorar nuevos modos de plantear el desarrollo profesional de los docentes.

## **CAPÍTULO 2.**

# **LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA PRÁCTICA SOCIAL COMPLEJA Y MULTIDIMENSIONAL**

---

Esta investigación inscribe a la enseñanza en el marco de la práctica docente, a la que definimos como una práctica social compleja (Guyot, 1999, 2008) (Figura 2.1). La búsqueda de modos que contribuyan a mejorar los procesos educativos institucionalizados y a promover procesos de calidad en la formación docente, tanto inicial como continua, son desafíos centrales de la investigación educativa en los últimos años. Por su parte, los intentos por entender la dinámica de la escuela, los procesos de cambio y la aparente resistencia de los sistemas a los procesos de transformación colocan hoy a los profesores y a la enseñanza en el foco de la mirada.

Sin duda, trabajar sobre estos temas requiere posicionarse respecto de algunos conceptos centrales. Práctica docente, enseñanza, comprensión, enseñanza para la comprensión y procesos de construcción y apropiación de sentidos son los cinco ejes que se articulan en este marco conceptual

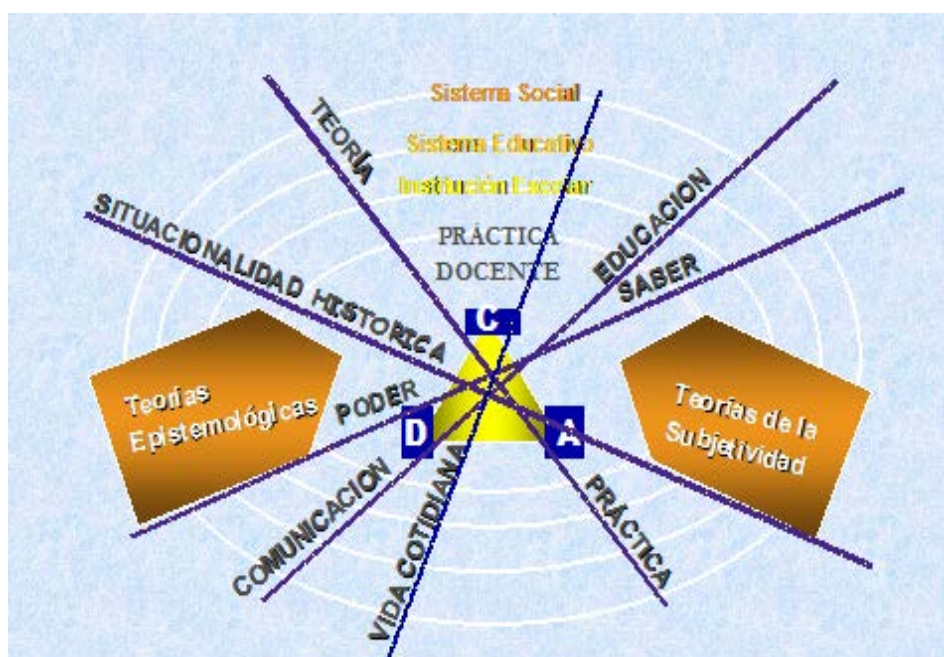
De esta forma, este segundo capítulo se organiza en cuatro grandes apartados. En primer lugar se aborda la práctica docente, en segundo termino la enseñanza, buena enseñanza y enseñanza exitosa. EL tecer apartado está dedicado al tema ¿Qué debe comprender quién enseña? el conocimiento didáctico del contenido (CDC). Y, por último, El desarrollo profesional docente y los saberes del profesor. ¿aplicación o apropiación?

## 2.1. LA PRÁCTICA DOCENTE

Ser docente en el escenario actual, y desde el conocimiento disponible, es ser un profesional capaz de desenvolverse en un campo particular, al que llamaremos el campo de la *práctica docente*. Una pregunta frecuente entre quienes se ocupan de la formación inicial y continua del profesorado es: “¿qué debe comprender un docente para poder desarrollarse como profesional?”. Haciendo una primera aproximación, podríamos decir que, en términos generales, los docentes deben desarrollar comprensión acerca de la práctica docente. Además, tienen que llevarla a cabo de un modo que les permita seguir construyendo, en su desempeño profesional, nuevas y más profundas comprensiones.

La práctica docente se estructura a partir de la articulación de tres funciones: docente-alumno-conocimiento, y desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de estos elementos determina el valor y el lugar de los otros. En este sentido, entendemos a la práctica docente como una práctica relacional. Cada uno adquiere su significación en el sistema de relaciones que interjuegan y se remiten recíprocamente. Esta práctica requiere esta mutua referencialidad de las funciones, quienes no se pueden definir al margen de ella.

FIGURA 2.1. MODELO COMPLEJO DE LA PRÁCTICA DOCENTE



Fuente: Elaboración propia.

El microespacio de la práctica docente, al que autores como Lombardi (1999) identifican como la dimensión enseñante de la práctica, se inscribe en otros espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad, que condicionan y normativizan sus operaciones. Por lo tanto, el problema de la práctica docente presentada en estos términos no puede ser resuelto solamente desde una perspectiva pedagógica, su abordaje implica la

construcción de un modelo que dé cuenta de la relación intersubjetiva planteada por la enseñanza.

El conocimiento, en esta noción de enseñanza, adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del *saber enseñar* en *saber enseñado*, al mismo tiempo que requiere una comprensión del modo por medio del cual los sujetos se vinculan al saber para producir el mundo y producirse a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Es decir, realizar operaciones de transformaciones de las cosas y de sí mismos (Guyot, 1999, 2008).

La investigación de la práctica docente pone de manifiesto su complejidad, lo que habilita la necesidad de que se planteen algunos ejes para su análisis. Guyot (1999), en el desarrollo de su modelo original y en las modificaciones posteriores (Giordano y Silva, 2006), propone los siguientes: la situacionalidad histórica, la vida cotidiana, las relaciones entre saber y poder, la relación entre teoría y práctica, y la relación entre educación y comunicación.

La práctica docente remite a diferentes dimensiones de esta práctica (Lombardi, 1999) e implica quehaceres diferentes:

1. *La enseñante* es la primera dimensión de la práctica y hace referencia a la tarea sustantiva de la docencia, a la tarea específica a partir de la cual se delinea la identidad de un docente. En esta dimensión entran en juego, básicamente, dos tipos de conocimientos: el conocimiento académico o erudito acerca de la/s disciplina/s que hay que enseñar y el conocimiento didáctico y metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar. Requiere que el docente conozca las estructuras conceptuales del campo organizado del saber o disciplina que enseña y las formas de producción y construcción de los conceptos sustantivos de esa disciplina. Para esto resulta indispensable que tenga dominio acerca de la red conceptual de la/s ciencia/s que enseña; de los métodos de indagación, de las técnicas para realizar y verificar descubrimientos y de los modos propios de la disciplina o campo para comunicar sus conocimientos, y la manera en que ese conocimiento se transforma en conocimiento a ser enseñado.

Requiere, también, conocimiento del sujeto del aprendizaje, es decir, de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible aprender. Este conocimiento y el dominio de la disciplina y sus métodos de elaboración conceptual permiten tomar decisiones fundamentadas acerca de qué y cómo enseñar.

2. *La docencia como trabajo*. La dimensión laboral de la práctica está sometida a controles pautados normativamente, la docencia en tanto práctica laboral está sujeta a un contrato que establece deberes y derechos, condiciones económicas y materiales para el desempeño (remuneración, horario, lugar, etc.). Requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión de la práctica
3. *La docencia como práctica socializadora*. Desde esta dimensión, las prácticas docentes se orientan hacia la socialización secundaria de niños y adolescentes, a quienes

contienen y acompañan en el proceso de aprendizaje, en una acción de socialización por medio del conocimiento.

Este aspecto del desempeño es parte del contrato social entre la escuela y la comunidad, el docente y la familia. Recibe mensajes sociales de aprobación o desaprobación, pero está escasamente controlado desde el punto de vista normativo. Requiere que el docente posea conocimientos acerca de la comunidad, del contexto y del alumno en sus distintos momentos evolutivos.

4. *La docencia como práctica institucional y comunitaria.* Esta dimensión está modelada por mandatos culturales explícitos e implícitos, contenidos en la denominada cultura institucional, por una parte, y por las características de la comunidad en la que se inserta la escuela, por otra. Es una dimensión de la práctica docente que se adquiere, tradicionalmente, a partir de la propia experiencia de inserción institucional y comunitaria, y para la cual se da escasa formación sistemática. Se necesitan conocimientos que faciliten la comprensión de los fenómenos institucionales, organizacionales y sociocomunitarios, y también, saberes acerca de la gestión institucional como área de desempeño.

Si bien la dimensión sustantiva que consideraremos es la enseñante, por ser la que da identidad a la profesión docente, no obstante, esa priorización no puede desconocer el interjuego con las otras dimensiones.

## 2.2. ENSEÑANZA, BUENA ENSEÑANZA Y ENSEÑANZA EXITOSA

Para hacer una primera aproximación al concepto de enseñanza tomaremos la pregunta que plantea Festenmacher y el modo en el que este investigador la responde:

*“qué debe haber en esta actividad para que se llame enseñanza? (...) debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos con ese propósito”*  
(Festenmacher, 1989, pp. 151-152).

Según Litwin (2008), en las últimas cinco décadas tres han sido las corrientes teóricas que sentaron bases para pensar la problemática de la enseñanza. En primer lugar la que enmarcarda en lo que se denomina la agenda clásica (conformada por categoría tales como objetivos, contenidos y teorías del aprendizaje) pone el acento en la planificación o en el pensar la clase anticipadamente. Una segunda corriente, la que a partir de las derivaciones de la psicología cognitiva, se centra en la reflexión sobre la clase acontecida. Esta corriente propone también el análisis del valor de esta reflexión desde una perspectiva crítica conformando comunidades de práctica. La tercera, identificada por esta investigadora argentina, es una corriente teórica que coloca el acento en el estudio del transcurrir de la clase: el papel de lo espontáneo, las intuiciones y la construcción de una sabiduría práctica (Litwin, 2008).



Siguiendo a Litwin desde la perspectiva de la agenda clásica, centrada en la planificación, el oficio de enseñar se contruyó sobre la idea de entender a la didáctica como el estudio que tenía por objeto el proceso de enseñanza-aprendizaje sin reconocer que se podía enseñar y no aprender instalando el lema “enseñanza-aprendizaje” que proponía un *“maridaje prematuro en el que conceptos con historias y legitimidades diferentes, sin la construcción interdisciplinaria requerida se transformaron en una definición potente de la tarea. Una relación construida por tanto, sin la vigilancia epistemológica necesaria”* (Litwin, 2008. p. 24).

La segunda corriente, consecuencia del impacto en los años setenta y ochenta de los desarrollos de la ciencia cognitiva desplazaron la mirada del antes de la clase, de la planificación, por el después de la clase, la reflexión sobre ella. Trabajos como los de Schön (1983), Resnik y Klopfer (1996), o Lipman (1997) orientaron la mirada y el debate a reflexionar sobre el impacto que producía reflexionar sobre la clase una vez que esta se había desarrollado como una de las maneras de mejorar las clases siguientes.

La tercera corriente propone mirar la clase en su transcurrir, analizar cómo se toman las rápidas decisiones del docente ante las preguntas o intervenciones, qué sucede ante las situaciones imprevistas. Para este marco de pensamiento las narraciones de los docentes, su sabiduría práctica, sus intuiciones, sus acciones espontáneas constituyen el marco para el estudio de la enseñanza, aunque comparta categorías, con la anterior ya que la acción rápida y espontánea no es ajena a la reflexión. *“Para Schön, habría que reconocer una epistemología de la práctica tal como la de los procesos creativos e intuitivos a la que se recurre en situaciones de incertidumbre o de conflicto”* (Litwin, 2008, p. 26).

La investigación acerca de la enseñanza sugiere una cantidad de maneras para evaluar su efectividad. Shulman (1989) describe el dominio de los conocimientos que necesitan los profesores para ser capaces de promover logros de aprendizaje en sus estudiantes. Esta descripción incluye el conocimiento del contenido (la disciplina que enseña), el conocimiento de los estudiantes y de las teorías del aprendizaje, conocimientos de pedagogía general y conocimiento pedagógico de la disciplina o del contenido (Shulman, 1986; Bransford, Brown y Cocking, 2000; Eggen y Kauchak, 2007).

A lo largo del tiempo, diferentes tradiciones de pensamiento y líneas de investigación se han ocupado de la enseñanza. Cada una de ellas ha centrado su atención sobre algunas de estas problemáticas en particular. En un clásico trabajo sobre el tema, Shulman (1989) propone trazar un «mapa» para representar el campo de las investigaciones acerca de la enseñanza. A través de este recurso, evita expresamente la tentación de construir una teoría global de la enseñanza. En efecto, en términos del autor, este mapa constituye *“una representación de la diversidad de temas, programas y hallazgos en el campo de la investigación acerca de la enseñanza”* (Shulman, 1989, p. 19).

Según Shulman (1989), los grandes programas en torno a los cuales podía en ese momento agruparse la investigación sobre la enseñanza eran cinco: investigación del proceso-producto o

efectividad de la enseñanza; tiempo y aprendizaje; la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza; la ecología del aula y la cognición del profesor.

El primero investiga las relaciones entre lo que los profesores hacen y qué pasa en los alumnos; el segundo refiere al tiempo y al aprendizaje, la variable clave es el tiempo que docente y alumno dedican a las tareas de enseñanza-aprendizaje; el tercero se vincula con los procesos de mediación entre enseñanza y aprendizaje en el aula (sociales e intelectuales); el cuarto atañe a la ecología de la clase, el aula inmersa en otros contextos: la escuela, la comunidad la familia, la cultura. El quinto programa se centra en la condición del profesor y la determinación que sus pensamientos, juicios, actitudes y decisiones tienen sobre el comportamiento de los docentes en la enseñanza.

### **2.2.1. La investigación sobre enseñanza efectiva**

La investigación sobre enseñanza efectiva, en esencia, busca encontrar qué acciones del docente están asociadas al desempeño académico del estudiante. El énfasis está puesto en definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (los procesos de la enseñanza) y lo que les pasa a sus alumnos (los productos del aprendizaje). Este enfoque tiene más de medio siglo de existencia (Teddle, Kirby, Stringfield, 1989; Slavin 1996; Creemers, 1994, 1996; Kyriacou, 1997; Walberg y Paik, 2000; Wenglinsky, 2002; Kaplan y Ouwings 2002; Marzano 2002; Anderson 2004; Stronge, Tucker y Hindman 2004; Murillo, 2005, 2006, 2007a; Román 2008; Borich, 2009; Brown, 2009; Good, Wiley y Florez, 2009; Hunt, Wiseman y Touzel, 2009; Orlich, Harder, Calahan, Trevisan y Brown, 2010), y con él hemos aprendido algunas ideas fundamentales para mejorar la educación

El supuesto que subyace es que un mayor conocimiento de estas relaciones conducirá a una mejora de la instrucción, porque una vez descrita la instrucción efectiva, se podrán diseñar programas para promover esas prácticas eficaces.

Los estudios de enseñanza efectiva se llevan a cabo por lo general en aulas existentes; los observadores se valen de escalas de observación categorizadas, que dan cuenta de los hechos observables; en la mayoría de los casos realizan una serie de observaciones (un mínimo de cuatro y un máximo de veinte) a lo largo del año escolar. Las unidades de análisis son generalmente el día de clase, o la parte de un día y las acciones del profesor y de los estudiantes. Estas acciones pueden tratarse aisladamente (la frecuencia con que el profesor formula preguntas difíciles; el llamar a los alumnos en un orden predeterminado) o como cadenas de secuencias de acción del profesor --> respuesta del alumno --> reacción del profesor (por ejemplo, pregunta difícil --> respuesta correcta del alumno --> elogio del profesor). Los análisis posteriores casi siempre desglosan los procesos del aula observados en las categorías empleadas en el instrumento de observación (o en los elementos contruidos posteriormente) y después combinan esas observaciones a través de días de observación y a través de todos los profesores observados.

Tres grandes perspectivas metodológicas se aprecian en estas investigaciones (Harris, 1998; Hopkins, Ainscow, West, Harris y Beresford, 1997): una pone el énfasis en los efectos

producidos por la enseñanza, efectos generales centrados en las características de los docentes, a los que se llega analizando aspectos individuales - tiempo, actividades, secuencias, estrategias...- (Borich, 2009; Good y Brophy, 1987). Otra perspectiva hace hincapié en modelos de enseñanza, que pueden ser directivos, con una comunicación de carácter lineal profesor –alumno, o participativo, donde el punto de partida serían los alumnos, sus intereses y saberes (Joyce y Weil, 1996); y, finalmente, la tercera enfatiza el uso de recursos didácticos para lograr resultados (Rubin, 1985). Todas hacen foco en el docente, si bien en todos los casos aclaran que de ninguna manera se debe dejar de lado el contexto político y social, ni el contexto escolar en el que se desarrolla la tarea (Adegbile y Adeyemi, 2008).

Como sugieren diversos estudios habría que caminar hacia una lógica del valor añadido (Gordon, Kane y Staiger, 2006; Martínez Arias, 2009, Murillo, 2010).

Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011) han agrupado diez factores que, según investigaciones internacionales, definirían a una enseñanza eficaz. Este decálogo se propone fundamentalmente como una síntesis de condiciones necesarias identificadas para poder intervenir eficazmente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se sugiere tomarlo como un modelo de evaluación de desempeño docente sin pretender, de modo alguno aislar la mirada de lo que sucede con los estudiantes siendo concientes de que enseñanza y aprendizaje son indisolubles (Murillo, 2007a).

Teniendo presente esta aclaración es interesante analizar cada uno de los puntos del decálogo:

### **1. Implicación y compromiso del docente**

La investigación ha mostrado que la motivación del docente, su actitud positiva y proactiva hacia las innovaciones, su flexibilidad, su capacidad de disfrutar del proceso de enseñanza, colaboran de manera efectiva para conseguir una enseñanza eficaz.

Sucede lo mismo cuando el docente se compromete con la tarea y siente a la escuela en su totalidad como propia. (Huberman, 1993; Crosswell y Elliot, 2004; Covell, McNeil y Howe, 2009; Hunt, Wizeman y Touzel, 2009; Valenta, 2010). Si el propio maestro disfruta de la enseñanza, podrá transmitir ese entusiasmo a los alumnos (Covell, McNeil y Howe, 2009).

### **2. Clima del aula**

El concepto de clima del aula se configura con diversos componentes: condiciones físicas del aula y del mobiliario (adecuadas a las necesidades de docentes y alumnos), el orden y ciertas reglas de funcionamiento, relaciones empáticas entre alumnos y entre alumnos y docente, actitud positiva hacia el trabajo. (Adelman y Taylor, 2004; González Galán, 2005)

Si bien distintos autores ponen énfasis en alguno de estos factores, cuando se habla de clima del aula se atiende a: Salas adecuadas, (limpieza, luminosidad), mobiliario funcional, materiales necesarios; relaciones de respeto y afecto docente- alumno y relaciones de igual tenor entre alumnos, si fuera necesario con la mediación del docente; y al establecimiento de reglas claras, no impartidas desde la autoridad, sino elaboradas entre todos los actores.

### 3. Altas expectativas y autoestima

Desde los primeros trabajos sobre eficacia docente ha aparecido lo que se ha conceptualizado como “Efecto Pymalion” (Rosenthal y Jacobson, 1968; Rosenthal y Rubin, 1978; Weinstein, Marshall, Sharp y Rotkin, 1987; Warren, 2002; Rubie-Davies, Hattie y Hamilton, 2006; McKown y Weinstein, 2008; Rubie-Davies, 2009, 2010).

El citado “efecto” se refiere a que las expectativas que tiene el docente sobre las posibilidades de los alumnos que acompaña en el proceso de aprendizaje, van a ser determinantes en sus logros o fracasos posteriores. Cuando los profesores confían en los resultados a obtener se suele referir a Pygmalion positivo. Si sucede lo contrario, si el profesor considera que el/los alumnos fracasaran, se refiere a Pygmalion negativo (Covington y Beery, 1976; Cooper y Good, 1983; Dusek y Joseph, 1983, 1985; Cooper y Tom, 1984; Alderman, 2004; Rubie-Davies, 2009).

Este efecto está íntimamente relacionado con la propia autoestima del docente, si éste se cree capaz de acompañar positivamente el proceso de aprendizaje, es mucho más probable que los resultados obtenidos sean satisfactorios. (Rutter, Mortimore, Houston y Maughan, 1979; Brophy y Good, 1986; Mortimore, Sammons, Stoll, Lenis y Ecob, 1988; Navas, Sampascual y Castejón, 1991; Reynolds et al., 1996; Mujis y Reynolds, 2000, 2001; Weinstein, 2002; Boehlert, 2005; Borich, 2009; Rubie-Davies, 2010).

### 4. Lecciones estructuradas

Ante la pregunta sobre qué metodología empleada por el docente es superior a otra para lograr los objetivos, no hay una sola respuesta a esa pregunta, por eso muchos autores consideran que una combinación de diferentes metodologías, que atiendan al momento, a la materia, al docente y al estudiante, es la que mejor para el logro de los objetivos (Mujis y Reynolds, 2001; Killen, 2006; Borich, 2009; Brown, 2009; Good, Wiley y Florez, 2009; Hunt, Wiseman y Touzel, 2009; Orlich, Harder, Callahan, Trevisan y Brown, 2010). Si bien los diversos autores coinciden en esto, hay una característica que esta siempre presente en los docentes eficaces y que, a la vez, es común a todas las metodologías: la estructuración de las lecciones (Mortimore et al., 1988; Renkl y Helmke, 1992; Killen, 2005, 2006; Brown, 2009; Hunt, Wiseman y Touzel, 2009; Orlich et al., 2010).

Se entiende como estructura de las lecciones a la disposición que tiene que tener una lección para ser disparadora del desarrollo de los conocimientos del alumno y para mejorar su rendimiento. (Mortimore et al., 1988; Renkl y Helmke, 1992; Killen, 2005, 2006; Brown, 2009; Hunt, Wiseman y Touzel, 2009; Orlich et al., 2010).

Lo fundamental en la enseñanza, para lograr la eficacia, es responder a un propósito, y este propósito debe ser explícito y funcionar como articulador de la tarea (Cotton, 1995), al analizar estos objetivos contemplar que estén relacionados con conocimientos previos, que sean importantes para el avance del aprendizaje, comunicarlos antes del comienzo de la tarea, y evaluar los resultados con actividades relacionadas con esos objetivos.

Se pueden sistematizar algunos elementos que ayudan a la estructuración eficaz de las lecciones (Dfee, 1999): explorar sobre los saberes previos de los alumnos sobre el tema, y completar esa información detalladamente; explicar y ejemplificar, proponer discusiones y debates sobre la temática; revisar y repetir para consolidar los conocimientos, y verificar el aprendizaje y las posibles dificultades que surjan; por último, volver sobre lo aprendido para fijarlo. Muchos de estos aspectos son centrales en el marco de la Enseñanza para la Comprensión y estructuran los componentes que ayudan a diseñar la enseñanza condensados en los 5 elementos del marco : definición de hilos conductores, tópicos generativos, metas de comprensión y diseño de desempeños y de la evaluación continua. La preparación de las clases, está directamente relacionada con el grado de aprendizaje obtenido (Murillo, 2007a).

### **5. Actividades variadas, participativas y activas**

Para poder llevar adelante eficazmente los puntos señalados en el apartado que antecede, hay que enfatizar la necesidad de realizar actividades con la participación activa y una implicación en las mismas por parte de los estudiantes (Murillo 2007a). También es altamente significativo que se produzca la interacción entre profesores y alumnos- debates, intercambio de ideas- (Fischer, Berliner Filby, Marliave, Cahen y Disshaw, 1980; Anderson, 1994; Killen, 2006). El docente asume una doble función: facilitador y mediador. Facilitador del aprendizaje brindando los elementos teóricos y prácticos que permitan llevar a cabo la tarea con éxito, y mediador entre el objeto de conocimiento y el alumnado como guía ante las dificultades que aparezcan (Anderson, 2004; Martínez-Garrido y Vitón, 2010). Aparece así un elemento importante: el interrogatorio (Borich, 2009). La clave parecería residir en mezclar preguntas abiertas y cerradas, para conocer el grado de conocimiento previo de los alumnos, la atención prestada, y la capacidad de desarrollar habilidades de pensamiento (Mortimore et al., 1988). La participación activa del alumnado, “aprender haciendo” (Mujis y Reynolds, 2001), en una atmósfera positiva, redundará en una mayor implicación del mismo en la actividad. El concepto de ensayo y error, solo se traduce en una práctica participativa, abierta y en una atmósfera que permita la acción y la reflexión. También esto permite la co-evaluación entre pares, solo posible a través de la realización de distintas actividades, grupales e individuales.

### **6. Atención a la diversidad**

Según lo señalan los autores de este decálogo hay consenso entre diversos investigadores en cuanto a que, atender a las diferencias individuales de los alumnos, es uno de los elementos importantes a la hora de alcanzar una enseñanza eficaz (Houtveen, Booij, De Jong y Van der Grift, 1999; Ainscow, Hopkins; Southworth y West, 2001; Ainscow, 2007). Si las actividades tienden a ser uniformes y son dirigidas al alumno medio, habrá más necesidad de adaptación; si tienden a ofrecer actividades que permitan distintos niveles de logro, igualar la oportunidad de resolver las situaciones planteadas, permitirá al mayor numero de alumnos llegar a esa situación.

## **7. Optimización del tiempo de aprendizaje**

La Teoría del Aprendizaje Escolar (Carroll, 1963, 1989) hace mención a que el aprendizaje está definido por el tiempo, a mayor tiempo de “oportunidades para aprender”, mayores serán los logros. La investigación de Kounin y Sherman (1979) resalta que cuando el docente impone el ritmo de la lección, es mayor el disgusto de los alumnos. Resulta así, que una buena gestión del tiempo por parte del docente, permitirá que se desarrolle una enseñanza de calidad (Borich, 2009). Por lo antedicho, lo que maximizará las oportunidades de aprendizaje relacionadas con el factor tiempo, serán estas condiciones: puntualidad en el comienzo de clases; dar mayor lugar al tiempo de enseñar y aprender que al tiempo de organizar y explicar rutinas; lograr implicancia y compromiso de los alumnos con la tarea (Murillo 2007a).

## **8. Organización y gestión del aula**

La manera en que se gestiona y organiza el aula es, sin duda, un factor de gran relevancia para el aprendizaje de los estudiantes (Anderson, Evertson y Emmer, 1980; Anderson, 2004; Stronge, Tucker y Hindman, 2004; Evertson y Weinstein, 2006; Oliver y Reschly, 2007; Landau, 2009; Orlich et al., 2010). Esta relación entre gestión y aprendizaje siempre está mediada por diversos factores. Por ejemplo, la heterogeneidad de los grupos resulta más eficaz que buscar reunir alumnos con parecidas capacidades o habilidades (Slavin, 1987; Kulik y Kulik, 1988; Gamoran, 2002, 2004). La interacción entre grupos heterogéneos optimiza la eficacia en el aprendizaje de los que tienen más dificultades y no baja el rendimiento de los que poseen altas capacidades. La estrategia más eficaz es combinar actividades grupales generales, tareas que requieran la interacción de pequeños grupos, y actividades individuales (Fisher et al., 1980; Emmer y Hickman, 1991; Anderson, 2004; Evertson y Weinstein, 2006). Es necesario establecer reglas y rutinas, para crear las condiciones en las que se desarrollara la tarea (Good y Bophry, 1987; Anderson, 2004), preferiblemente consensuadas con los estudiantes. Un docente siempre atento a lo que acontece, que desarrolla actividades variadas, que promueve la participación activa, y logre mantener la atención de los estudiantes, previene y logra una adecuada gestión del aula (Evertson y Randolph, 1999).

## **9. Utilización de los recursos didácticos**

Está demostrado que la utilización de recursos didácticos de distinta índole logran más y mejores resultados en el proceso de enseñar y aprender (BECTA, 2002). Parecería entonces imperativo entender que solo resulta útil la utilización de los recursos materiales y técnicos, si sirven a la obtención de logros de los estudiantes, y eso solo se conseguirá, si se esta atento a las dificultades que pueden encontrar los profesores en su implementación (Fullan y Stiegelbauer, 1991; OCDE, 2001). Por ese motivo, la formación docente es primordial para optimizar el uso de los recursos, pero también comprensión por parte del docente que estos elementos deben funcionar como facilitadores en el camino de explorar y elaborar nuevos conocimientos y habilidades (Agodini, Dynarski, Money y Levin, 2003; Balanskat, Blamire y Kefala, 2006; Pérez y Sola, 2006; Área, 2007).

### **10. Evaluación, seguimiento y retroalimentación continuas**

La evaluación es un factor clave que contribuye al logro de una docencia de calidad que promueva el desarrollo de los estudiantes (Daloiz, 1986; Stronge, Tucker y Hindman, 2004; Killen, 2005; Brookhart, 2009; Orlich et al., 2010). Debe entenderse como una herramienta que puede aportar a los alumnos elementos para apreciar la evolución de su proceso de aprendizaje; el docente comprenderá que el reconocimiento que reciba el alumno de su parte, deberá relacionarse con el esfuerzo y el compromiso demostrado, no solo con la valoración de sus capacidades internas. (Mujis y Reynolds, 2001; Anderson, 2004; Hattie y Timperley, 2007).

No sólo importa evaluar sino también es importante el procedimiento que se utilice para evaluar (Mortimore et al., 1988). Se puede evaluar mediante la observación, preguntas, tareas, etc. (Jackson, 1968; Gall, 1989; Pellicer y Anderson, 1995). Estas evaluaciones permitirán al profesor orientarse para continuar el camino trazado, volver sobre algunos elementos que aparezcan poco claros, e identificar a quienes necesiten más o menos ayuda. Resulta fundamental también, que, a través de las evaluaciones, el docente tome conciencia sobre si su modo de enseñar produce mejoras en el rendimiento de los alumnos (Anderson, 1989). Si estas mejoras no fueran observables, el docente deberá reflexionar sobre su práctica docente e implementar los cambios necesarios. (Perrenoud, 2004; Killen, 2005; Borich, 2009.)

Este decálogo podría ser utilizado como disparador para una reflexión que cuente con los elementos para lograr intervenciones de calidad ya que una mejor educación es un derecho inalienable de todos los seres humanos.

### **2.2.2. La Investigación del Tiempo de Aprendizaje Académico**

Es una variante del anterior, en la que se pone el énfasis en el vínculo de la actividad docente con las acciones del estudiante, definidas a partir de la distribución del tiempo hecha por los propios estudiantes. El Tiempo de Aprendizaje Académico está entre las medidas de enseñanza y las medidas de rendimiento del alumno. Se pone énfasis en la identificación de los mediadores clave del comportamiento del profesor en las actividades de los alumnos. Se buscaba un indicador de la eficacia docente que pudiera situarse en la actividad observable de los alumnos, sin esperar a los instrumentos de rendimiento de final de curso. El punto de partida del análisis fue una crítica de la adecuación de la lógica del programa del proceso-producto. Entre los autores que destacaron en esta línea están David Berliner (1979) y Charles Fisher (1978). La modificación propuesta se basa en la creencia de que lo que un profesor hace en determinado momento, mientras está trabajando en un área de contenido concreta, afecta a un estudiante fundamentalmente sólo en ese determinado momento y sólo en esa determinada área de contenido. Los métodos continuaron siendo básicamente cuantitativos, apoyándose en la observación no participante. Se utiliza el tiempo de dedicación (Tiempo de Aprendizaje Académico-TAA) en determinada área de contenido, utilizando materiales que no sean difíciles para el estudiante. El estudiante debe especificar con precisión la dedicación a la tarea y ser juzgada y evaluada según el nivel de dificultad de la tarea contra la cantidad de tiempo de

dedicación. Pese al elocuente ataque a la incapacidad del paradigma del proceso-producto para captar «las complejidades del aula, con sus mil interacciones» y «la cualidad dinámica del aula, el programa de TAA tampoco alcanza esa riqueza. Se preocupa por las relaciones entre las variables, se centra en los estudiantes individuales (antes que en la colectividad de la clase) como unidades de análisis, su concepción del aprendizaje del estudiante sigue siendo bastante pasiva (comparada con la visión activa de la psicología cognitiva contemporánea o la etnografía de la comunicación), y continúa con el análisis de los hechos de la vida del aula.

El ya clásico informe "*Time on Task, a Research Review*" (Karweit, 1983) sintetiza y evalúa las investigaciones y estudios existentes hasta entonces en relación con el uso del tiempo en la escuela y en particular los que entonces eran recientes estudios acerca del uso del tiempo en la clase y del destinado por los estudiantes para las tareas de aprendizaje. El informe, dividido en tres partes, sintetiza inicialmente las perspectivas teóricas acerca de la relación entre tiempo y aprendizaje, luego sistematiza los estudios empíricos entonces disponibles sobre tiempo y aprendizaje concentrándose en aquellos que focalizaban el efecto del tiempo en las tareas del estudiante para luego finalizar abriendo la discusión sobre dos aspectos hasta entonces poco explorados: el efecto condicionante de la organización de la clase y de la escuela la naturaleza de la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.

Más tarde y fundamentalmente a partir de fines de los años 80 líneas de investigación asociadas a la idea Opportunity to Learn (OTL), los estudiosos se centran en analizar en qué medida los estudiantes y los profesores tienen acceso a lo que consideran factores que contribuyen a la calidad de la experiencia educativa. Se preguntan acerca de cuáles son las circunstancias que promueven condiciones equitativas para todos los estudiantes dentro del aula y de las escuelas. Autores como Winfield (1987, 1995), Winfield y Woodart (1994), Gordon (1992), Stevens (1993), Schwartz (1995), Elmore y Fuhrman (1995), o Miller, Linn y Grounlund (2009), analizan aspectos de la currícula, de la evaluación, del tipo de material que se utiliza en las aulas, de las instalaciones escolares, del tipo de experiencias que promueven logros en el aprendizaje de los estudiantes bajo esta perspectiva. Alineado a esta corriente se encuentra también el UCLA/IDEA *UCLA's Institute for Democracy, Education and Acces* que se propone no solo investigar sino también difundir sus hallazgos como centro de divulgación para la mejora de la educación en California.

### **2.2.3. La Investigación mediacional centrada en el estudiante**

El énfasis de este tipo de investigación está puesto en la descripción de cómo los estudiantes responden a la enseñanza y su objetivo es dar una explicación directa de los mecanismos de la mediación. Las preguntas más importantes para este programa son: ¿Cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en la clase? ¿Cuáles son los procesos inmediatos y a medio plazo que la enseñanza genera en los estudiantes? Algunos investigadores de esta línea son Mehan (1979), Becker et al. (1968), o Anderson (1984). El supuesto de esta propuesta es que para los estudiantes, la complejidad en la vida en el aula es doble ya que la participación en las



clases implica la integración del conocimiento académico y del conocimiento social o interaccional. Reconoce entonces que hay una simultaneidad de dos procesos en el alumno. *“La participación en las clases implica la integración del conocimiento académico y del conocimiento social o interaccional”* (Mehan, 1979, p. 54).

El concepto de mediación social y de mediación intelectual en los procesos cognitivos como procesos que se dan simultáneamente atraviesa este enfoque. Influenciada por la psicología cognitiva y por otras disciplinas como la sociología tanto en la formulación teórica como en la elección de los métodos constituye un puente entre las perspectivas psicológicas cuantitativas tradicionales y las estrategias cualitativas de la investigación de ecología del aula, con fuertes vínculos con la sociolingüística y la etnografía. Este tipo de investigaciones generalmente, utilizan la entrevista y/ o los relatos para recoger información sobre los procesos de pensamiento de los alumnos ya sea durante las situaciones de clase y/o en momentos inmediatamente posteriores a ellas.

Uno de los interesantes hallazgos de Anderson (1984) es que el objetivo fundamental de los estudiantes es el de completar las tareas asignadas por sobre el comprenderlas, Anderson identifica que esto se da sobre todo en los estudiantes de bajo rendimiento, mientras que en los de alto rendimiento, cuando tienen un problema, buscan ayuda inmediatamente lo que aumenta sus posibilidades de cumplir con los propósitos completar la tarea y comprenderla.

Otras preguntas que se formulan los investigadores involucrados en esta línea, entre los que también se encuentra Doyle (1983), son: ¿Cómo percibe el alumno las tareas de aprendizaje? ¿Cómo se implica autónomamente en el desarrollo de tales tareas? ¿Qué tipo de procedimientos utiliza para resolverlas?

#### **2.2.4. La Investigación de los procesos en el aula-ecología del aula**

Su objetivo es comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la perspectiva de los participantes e identificar aquellos factores que sustentan la enseñanza y la actividad comunicativa que pueden conducir a la evaluación de la capacidad del estudiante. Representa una visión de las ciencias sociales como fuente de crítica y de nuevos problemas. No focaliza hacia la búsqueda de respuestas prácticas, hacia el rendimiento, o la objetivación de los datos en la búsqueda de leyes positivas, sino hacia la explicación, hacia la interpretación de lo que sucede en el aula. La indagación está referida al ecosistema del alumno, el aula, el profesor, la escuela y la comunidad y no al comportamiento o el pensamiento del profesor o del alumno, como individuos. Su enfoque es interpretativo/cualitativo/etnográfico/sociolingüístico.

Shulman incluye acá una amplia gama de trabajos de investigación; etnógrafos como Erickson (1973), Wolcott (1973) o Phillips (1983); sociólogos como Delamont (1980) o Lighfoot (1983); psicólogos como Jackson (1968) o Smith y Geoffrey (1968); sociolingüistas como Cazden (1991), Mehan (1979) o Green (1983); o especialistas en enseñanza y currículo, como Doyle (1977).

Se basa en el supuesto de que la tarea de explicar la vida del aula, el destino de las actividades docentes y las interacciones sociales que las acompañan, consiste en descubrir la simplificación y la reconstrucción de la realidad realizada por los participantes para transformar el mundo tal como se presenta, en un mundo con el cual ellos pueden trabajar. El problema no es qué enseñanza es más efectiva, sino qué significado se da a la enseñanza (o qué significado dan el profesor y los estudiantes a los hechos de la vida del aula) y cuáles son los fundamentos de esas construcciones. La lógica de sus diseños y su método es cualitativa. Sus disciplinas de base son la antropología, la sociología y la lingüística.

El propósito de la investigación no es buscar leyes, sino interpretar en busca de significado. La investigación se dirige a casos o series de casos, y también a las características particulares que los distinguen; pero sus objetivos son tan vastos como los de la mecánica o la fisiología: distinguir los materiales de la experiencia humana. La investigación ecológica se caracteriza por prestar a la interacción entre las personas y sus medios, más en términos de reciprocidad que en términos de simple causalidad direccional de profesores a estudiantes; considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos, en vez de aislar unos pocos factores del sistema y etiquetarlos como «causa» y «efecto»; considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos -la escuela, la comunidad, la familia, la cultura-, todos los cuales influyen sobre lo que se puede observar en el aula; considerar fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes.

### **2.2.5. La investigación de la cognición del profesor**

Estudia los procesos de pensamiento del profesor antes, durante y después de la enseñanza, a fin de comprender correctamente las elecciones que los profesores hacen en clase, en qué basan sus decisiones y juicios respecto de sus alumnos, y qué procesos cognitivos utilizan para seleccionar y encadenar las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan. El énfasis está puesto en tres tipos fundamentales de investigación sobre la enseñanza basada en el proceso cognitivo:

1. Estudios sobre procesos cognitivos observados en el transcurso de la planificación del profesor (técnicas de expresar el pensamiento en voz alta, registros de estos monólogos, observaciones en clase y entrevistas);
2. Estudios sobre el pensamiento interactivo y actitudes (empleo de métodos de estimulación del recuerdo ya que grabando la clase, en vídeo o en audio, se puede interrogar al participante acerca de las razones de su comportamiento); y
3. Estudios sobre el pensamiento y la toma de decisiones para presentar modelos matemáticos de las cogniciones de los profesores acerca de los estudiantes.

Entre sus autores Shulman menciona a Peterson y Clark (1978), quienes analizaron el pensamiento preactivo e interactivo en lecciones individuales durante sesiones simuladas de micro enseñanza; a Shroyer (1981), quien estudió el pensamiento interactivo en las clases reales

de los docentes durante el desarrollo de una unidad íntegra de matemática elemental; y a Yinger (1977), que trabajó con el mismo profesor durante casi un año, analizando su clase real de segundo grado.

Dado que los estudios de las características del profesor seguían produciendo pocos resultados repetibles, era necesario describir lo que los docentes hacían en el aula, cómo su comportamiento se vinculaba con el comportamiento del estudiante, y cómo era posible moldear ese comportamiento de la mejor manera, por medio del adiestramiento. Su desarrollo es acompañado por el afianzamiento de la psicología crítica cognitiva frente al conductismo, a través de los esfuerzos de los psicólogos del procesamiento de la información y de los psicolingüistas.

Después de describir estos cinco paradigmas Shulman señala, que hasta entonces -su escrito es publicado por la American Educational Research Association (AERA) en 1986- ha faltado un programa sobre la cognición del profesor que dilucide la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los profesores y las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos.

Los investigadores enrolados en cada programa de investigación seleccionan diferentes «partes del mapa» para definir los fenómenos propios de sus indagaciones y efectúan elecciones epistemológicas, teóricas y metodológicas para llevarlas a cabo. Así, están quienes se interesan en los actores, docentes o alumnos -en sus capacidades, sus pensamientos, sus acciones, quienes se centran en el estudio del contenido escolar -su naturaleza, sus formas de organización -, quienes analizan los contextos institucionales y comunitarios en los que la enseñanza se desarrolla, y otros que, finalmente, estudian los múltiples intercambios sociales y académicos que tienen lugar en la clase.

La comprensión de los procesos de enseñanza es una empresa dificultosa. En esta tarea, la didáctica es auxiliada por diversas disciplinas del campo de las ciencias sociales y humanas, cuyos aportes han permitido más de una vez desarrollar nuevos modelos de inteligibilidad de los fenómenos, así como idear formas más adecuadas de intervención pedagógica. Al mismo tiempo, esta situación enfrenta al “didacta” con la necesidad de alcanzar un delicado equilibrio entre el imperativo de mantener una mirada amplia que permita captar la complejidad de las cuestiones en estudio y preservar, al mismo tiempo, la especificidad de las preguntas, los propósitos y las perspectivas de análisis. Si bien este es el desafío para el estudioso o el investigador de la enseñanza, para quienes trabajan como enseñantes, la complejidad de la enseñanza es una vivencia cotidiana (Camilloni, 2007).

Tal como alerta Reese (2008) los requerimientos al profesor son generalmente reconocidos y recuperados por la mayor parte de la investigación sobre enseñanza eficaz (National Commission on Teaching and America's Future, 1996; Reingstaff y Sandholtz, 2002; Fenstermacher y Richardson, 2005) que señalan que en los últimos cuarenta años las investigaciones acerca de la enseñanza oscilan entre atender a las características de la buena enseñanza o de la enseñanza exitosa (“*vary in attending to the characteristics of good teaching and successful teaching*”) (Fenstermacher y Richardson, 2005, p. 189). La buena enseñanza no es igual a la enseñanza

exitosa, es más ni siquiera se implican mutuamente. La buena enseñanza es sensible al estudiante, la enseñanza exitosa depende de factores que exceden al profesor<sup>3</sup>, pero a los que el profesor tiene que adaptarse de manera flexible.

La calidad de la enseñanza –cuán buena y exitosa sea– dependerá, en menor o en mayor medida, de cuánto y de qué manera el profesor adapte su enseñanza al contexto en el que se encuentra. En otras palabras, siguiendo estas ideas una enseñanza de calidad es aquella que logra comprometer y motivar a los estudiantes, cuyas metas son apropiadas en términos disciplinares y al mismo tiempo respetuosas de las necesidades, capacidades y habilidades de los estudiantes. Los profesores que logran una enseñanza buena y exitosa son flexibles al entorno de aprendizaje, abiertos a realizar los cambios que las situaciones requieran. *“Good teaching is learner sensitive while successful teaching is learner dependent”* (Fenstermacher y Richardson, 2005, p. 196).

La enseñanza de calidad es para ellos una enseñanza que a la vez reúne las características de la buena enseñanza y de la enseñanza exitosa: sensible a los estudiantes, porque se propone metas en relación con aspectos centrales del contenido disciplinar, y sensible a las estrategias que pone en práctica para lograrlo, pero que además consigue que los estudiantes tengan éxito en el aprendizaje.

### 2.3. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO (CDC)

Shulman (1989) sostiene que el conocimiento base para la enseñanza de un profesor debe incluir al menos siete categorías de conocimiento diferentes: (i) conocimiento del contenido, (ii) conocimiento didáctico general, (iii) conocimiento curricular, (iv) conocimiento didáctico del contenido, (v) conocimiento de las características, los aspectos cognitivos, la motivación, etc. de los estudiantes, (vi) conocimiento de los contextos educativos, y (vii) conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos. Sin embargo, la atención de este investigador así como de muchos otros va a centrarse especialmente en lo que llamamos el CDC (Acevedo Díaz, 2008).

Tal como reseña Bolívar (2005) en “Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica”, Shulman provee de un conjunto de categorías y procesos con las que analizar la enseñanza de los profesores, en sus dos componentes: procesual (fases o ciclos en el razonamiento y acción didáctica); y lógico o sustantivo (siete categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza que acabamos de enunciar).

El CDC (*“Pedagogical Content Knowledge”*) es una especie de amalgama de contenido y didáctica. Dado que el modelo pretende describir cómo los profesores comprenden la materia y

---

<sup>3</sup> Entre estos factores, Fenstermacher y Richardson (2005) señalan el deseo de los estudiantes de aprender y el esfuerzo que dedican a ello; la existencia de redes de apoyo, tales como la comunidad, la familia y los pares, entre otras; la existencia de recursos, lo que incluye tiempo y recursos que permitan un aprendizaje significativo, entre otros.

la transforman didácticamente en algo “enseñable”, además de los restantes componentes, es clave en este proceso el paso del “conocimiento de la materia” (en adelante, CM) al CDC.

En el modelo de Shulman, además del conocimiento de la materia y del conocimiento general pedagógico, los profesores deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica. Como comenta Gudmundsdottir (1990, p. 3) “*es la parte más importante del conocimiento base de la enseñanza y distingue al profesor veterano del novel, y al buen profesor del erudito*”.

El Proyecto de investigación “Desarrollo del conocimiento en una profesión”, el proyecto del equipo de Shulman, pretendía desarrollar un marco teórico que permitiera explicar y describir los componentes del *conocimiento base* de la enseñanza. Estaba interesado en investigar el desarrollo del conocimiento profesional tanto en la formación del profesorado como en la práctica profesional y, especialmente, cómo los profesores transforman el contenido en representaciones didácticas que utilizan en la enseñanza. De este modo, según Bolívar (1993a, 1993b) se convierte en un nuevo marco epistemológico para la investigación en didácticas específicas, más potente que el de *transposición didáctica* de Chevallard (1985).

Este programa de investigación se centra en dilucidar qué conocimiento es necesario para la enseñanza, desde un doble ángulo. De un lado, en línea con la investigación sobre la enseñanza efectiva, trata de hacer una reconstrucción descriptiva de la buena enseñanza de los profesores expertos: “*el conocimiento base en la enseñanza es el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente en una situación dada*” (Wilson, Shulman y Rickert, 1987, p. 107). De otro lado, trata de reconstruir la competencia docente, uno de cuyas dimensiones es el conocimiento profesional, lo que conduce a sacar implicaciones normativas sobre qué deben conocer y hacer los profesores y qué categorías de conocimiento se requieren para ser competente. Shulman (1988) ha mantenido sus reservas críticas ante el auge del movimiento de la “reflexión” y la formación del profesorado:

*“educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo como lo hago. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los profesores, nuestra obligación como formadores de profesores deber ser hacer explícito el conocimiento implícito...esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella”* (Shulman, 1988, p. 33).

La reflexión como proceso no se realiza en el vacío, se tiene que hacer sobre determinados contenidos, que le otorgarán un valor para la enseñanza. El contenido de la reflexión, es a la vez teórico y práctico, necesario para una profesionalización de los docentes (Bolívar, 2005).

Los profesores, entonces, consciente o inconscientemente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos, por lo que se trata de investigar: ¿cómo se produce este proceso?, ¿en qué medida afecta el nivel de comprensión que un profesor tenga de una disciplina a la calidad de esta “transformación”?, ¿en qué grado la formación inicial del profesorado contribuye a facilitar el desarrollo de estos procesos de

transformación?, ¿qué diferencias existen en estos procesos según las diferentes disciplinas y niveles educativos? (Marcelo, 1994).

El conocimiento didáctico del contenido (CDC) implica un conjunto de saberes que permite al profesor trasladar a la enseñanza el contenido de un determinado tópico; esto es, hacer la transposición didáctica del conocimiento especializado de un tema a conocimiento escolar objeto de enseñanza y aprendizaje (Chevallard, 1985).

El CDC es una combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico relativo a cómo enseñarla (Marcelo, 1993, 2001). Implica también, conocer las posibilidades y dificultades que surgen cuando se pretende que un alumno pase de una comprensión intuitiva, no escolarizada, hacia una comprensión disciplinar.

El CDC es un concepto complejo y poliédrico, no sólo como conjunto de conocimientos y destrezas, sino también por las diversas interpretaciones que se han hecho del mismo (Abd-El-Khalick, 2006; Berry, Loughran y Van Driel, 2008). Desde el primer momento, el CDC fue objeto de discusión por la ambigüedad con que Shulman lo citó al principio, pues entonces no hizo alusión al modo en que podía hacerse operativo y, menos aún, a los elementos que permitían definirlo (Grossman, 1990; Geddis et al., 1993; Gess-Newsome, 1999a). Por ejemplo, como consecuencia de las investigaciones que llevó a cabo, Grossman (1990) concluyó que los componentes del CDC también implican conocimiento del currículo y del contexto de aprendizaje, además de conocimiento sobre los estudiantes y las estrategias didácticas. El conocimiento a fondo del tema será infructuoso si los puntos de vista de los estudiantes sobre sus contenidos no se tienen en cuenta. Así mismo, la relación entre el conocimiento significativo y la selección de estrategias de enseñanza debe considerar las diferencias entre las diversas materias que pueden ser objeto de enseñanza y aprendizaje. De otra forma, cada disciplina tiene una dimensión didáctica que no está separada de su contenido, por lo que resulta imprescindible cambiar la atención desde los enfoques más genéricos hacia otros más específicos de la asignatura en la formación del profesorado, lo que supone reivindicar la importancia de las didácticas específicas en esta formación.

El uso de actividades significativas de aprendizaje, que incluyan demostraciones, analogías, metáforas, etc. para ampliar la comprensión del contenido del tema, depende de las propias características del contenido, del dominio que el profesor tenga del mismo y del conocimiento previo del tema que tengan los estudiantes, entre otras cosas. Estas actividades pueden ayudar a los estudiantes a relacionar sus ideas previas con la nueva información recibida y, de esta forma, desarrollar nuevas ideas más adecuadas. Así mismo, estos saberes también permiten al profesor tener mayor fluidez en su discurso y la identificación de aplicaciones del tema que conecten con la vida cotidiana de sus estudiantes (Gess-Newsome, 1999b).

El principal valor del CDC está en la posibilidad que tiene un profesor de integrar todos estos componentes, puesto que el CDC debe entenderse de manera holística.

Unos años después, Gess-Newsome (1999a) desarrolló dos modelos teóricos para intentar explicar la formación del CDC: (i) el modelo integrador, y (ii) el modelo transformativo. El primero considera el CDC como resultado de la intersección entre la didáctica, el contenido y el contexto. Por el contrario, el segundo contempla el CDC como el resultado de una transformación del conocimiento didáctico, del contenido de la materia y del contexto. Para esta autora, ambos modelos representan los extremos de un continuo, en el que el modelo integrador expresa un marco donde los conocimientos sobre el tema, la didáctica y el contexto pueden desarrollarse por separado para integrarse después en la acción docente, mientras que el modelo transformativo se ocupa de cómo se transforman en CDC en la práctica docente, como conocimiento base para la enseñanza.

TABLA 2.1. MARCO EXPLICATIVO DE LA FORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO, SEGÚN GESS-NEWSOME (1999A)

	Modelo Integrador	Modelo transformativo
<b>Dominio de conocimientos</b>	El conocimiento de la disciplina, de la pedagogía (didáctica) y del contexto se desarrollan por separado y se integran en el acto de enseñar. Cada conocimiento debe estar estructurado y ser de fácil accesibilidad	El conocimiento de la disciplina, de la pedagogía (didáctica) y del contexto con independencia de haberse desarrollado de manera separada o integrada se transforman en conocimiento didáctico del contenido. (CDC) conocimiento de base usado para la enseñanza. El CDC debe estar consistentemente estructurado y ser de fácil accesibilidad
<b>Expertiz enseñante</b>	Los maestros y profesores integran fluidamente las bases de conocimiento para cada tópico	Los maestros y profesores poseen un conocimiento didáctico del contenido para todos los tópicos que desarrollan
<b>Implicancias para la formación docente</b>	Los conocimientos de base pueden ser enseñados integradamente o de manera aislada. Se debe fomentar la adquisición de destrezas. La experiencia docente y la reflexión refuerzan el desarrollo, la integración y la selección y el uso de los conocimientos de base.	Los conocimientos son enseñados de una manera mejor y más integrados. la experiencia docente refuerza el desarrollo, la integración y el uso del CDC
<b>Implicancias para la investigación</b>	Identifica los programas de formación que han resultado efectivos ¿Cómo se puede fomentar de la mejor manera la transferencia de la integración del conocimiento?	Identifica ejemplos de conocimiento didáctico del contenido y las condiciones para su uso. ¿De qué manera estos ejemplos y la selección de criterios nos enseñan mejor?

Fuente: Gess Newsome (1999a, p 13). La traducción es propia.

Marks (1990) señala que cabe relacionar el CM y CDC con tres posibles tipos de derivaciones:

1. Considerar que algunos aspectos pedagógicos del contenido estarían ya arraigados en el CM, como sería –a modo de ejemplo– secuenciar primero los tópicos de enseñanza y, a continuación, adoptar representaciones didácticas del contenido. Esta derivación implicaría un proceso de interpretación, dado que el contenido es examinado en su

estructura y significado para transformarlo de modo que sea comprensible a un grupo de alumnos.

2. Otros aspectos derivarían de conocimientos pedagógicos generales: emplear, por ejemplo, determinadas estrategias didácticas generales. Este proceso sería de especificación, es decir aplicar determinadas principios pedagógicos en la enseñanza de un determinado tópico.
3. Otros, en fin, derivarían indistintamente del conocimiento de la materia, de los principios pedagógicos o de otras construcciones previas del CDC. El conocimiento involucrado en este proceso sería una síntesis de los tres aspectos.

El CDC, pues, es una subcategoría del conocimiento del contenido e incluye diversos componentes:

*“los tópicos que más regularmente se enseñan en un área, las formas más útiles de representación de las ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros”* (Shulman, 1986, p. 9).

Esta forma de conocimiento integra, entre otros, estos cuatro componentes (Grossman, 1990; Marks, 1990):

- a) Conocimiento de la comprensión de los alumnos: modo cómo los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad;
- b) Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y alumnos;
- c) Estrategias didácticas y procesos instructivos: representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades/tareas; y
- d) Conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia: concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, prerequisites, justificación, etcétera).

El contenido de orientación disciplinar ha de ser reorganizado y transformado, teniendo en cuenta los alumnos, el contexto y el currículum.

Como atributo del conocimiento que poseen los “buenos” profesores con experiencia, el CDC se configura como una mezcla de contenido y didáctica, en que además del conocimiento per se de la materia incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza. El CDC se manifiesta en enseñar de diferentes modos los tópicos o contenidos de una materia, sacando múltiples posibilidades al potencial del currículum (Ben-Peretz, 1990). Recrear o reconstruir el contenido de acuerdo con las perspectivas propias y el contexto de la clase, convirtiéndolo en “enseñanza” sería realizar el CDC.

En cualquier caso, el CDC se presenta con componentes muy diversos, llegando a hacerse sinónimo con conocimiento y creencias de los profesores. Esto le ha llevado a Hashweh (2005) a recoger integrar diversos componentes bajo el término “construcciones didácticas del profesor”



(“*teacher pedagogical constructions*”), lo que lo acerca a otras conceptualizaciones similares, como “configuraciones didácticas”. El conocimiento didáctico del contenido es el conjunto o repertorio de “construcciones pedagógicas”, resultado de la sabiduría de la práctica docente, normalmente con una estructura narrativa, referidas a tópicos específicos. De este modo sería una colección de “construcciones didácticas”, específicas para cada tópico, que puede ser examinada en los diversos componentes que la configuran (conocimiento curricular, del contenido, creencias sobre la enseñanza-aprendizaje, conocimientos y creencias didácticas, conocimientos del contexto y recursos, metas y objetivos).

En el ámbito de la enseñanza de las ciencias, Magnusson, Krajcik y Borko (1999) han esbozado también los rasgos principales del CDC. A partir del modelo de Grossman (1990), proponen cinco componentes del CDC en forma de conocimientos y creencias sobre: (i) finalidades y objetivos que se pretenden con la enseñanza de las ciencias, que los autores denominan como orientaciones hacia la enseñanza, (ii) currículo, (iii) evaluación, (iv) comprensión de los temas de ciencias por los estudiantes, y (v) estrategias de enseñanza.

El marco teórico derivado del CDC introducido por Shulman hace casi un cuarto de siglo ha producido, y lo continúa haciendo hoy, numerosas investigaciones fructíferas en educación y, en particular, en el ámbito de las didácticas específicas, como la didáctica de las ciencias. Sin embargo, a pesar de tratarse de un intento bien intencionado por favorecer la profesionalidad docente (Bolívar, 2005a), sobre todo en la enseñanza secundaria, no puede obviarse que el marco teórico de Shulman también ha recibido las críticas de diversos autores, que lo han tachado de estar demasiado centrado en los aspectos más académicos de la enseñanza y haber olvidado otros que tienen gran importancia actualmente para la profesionalización del profesorado de educación secundaria, tales como la capacidad de establecer relaciones transversales más allá de la propia disciplina, el trabajo colegiado, la consideración de las dimensiones ideológica y social de las prácticas docentes, etc. (Escudero, 1993; Bolívar, 1993a, 2005a, 2006), así como otros más propios del aprendizaje, como la dimensión afectiva, los aspectos motivacionales, etc.

El CDC se ocupa de las creencias, actitudes, disposiciones y sentimientos del profesorado respecto a la materia que enseñan y cómo influyen estos aspectos en los contenidos que se seleccionan y la manera de enseñarlos, en los temas referidos y los que no les gusta enseñar a los profesores, así como en el autoconcepto relativo a la capacidad para enseñar una disciplina determinada. Además, el marco teórico del CDC también permite explicar mejor algunas fases que median entre la planificación de la enseñanza y la práctica docente.

Tal como alerta Bolívar (2005), los límites del CDC son ambiguos. Por un lado es preciso haber distinguido entre *conocimiento disciplinar* (por ejemplo, la matemática como ciencia) y *conocimiento curricular* (las matemáticas escolares), que suelen ser una reconstrucción social e histórica particular. Por otro, el estatuto epistemológico de la distinción entre conocimiento académico de la materia y conocimiento didáctico del contenido no está del todo fundamentado.

Claramente el concepto de CDC es difícil de ser concretado teóricamente. En sentido práctico, sin embargo, representa una clase de conocimiento que es central en el trabajo de los profesores y

que podría no ser fomentado por la enseñanza académica de la materia o por profesores que la conocen poco.

Finalmente, el CDC parece ser más como un constructo psicológico-cognitivo del conocimiento profesional del profesorado que lo que, en la tradición europea, se ha incluido dentro de las metodologías didácticas (Bromme, 1995). A pesar de las ambigüedades y problemas que presenta a este nivel interno (Smith y Neale, 1989; Grossman, 1990), la distinción ha resultado productiva prácticamente por su potencialidad para generar una investigación útil en las didácticas específicas para la formación del profesorado pues ha contribuido a superar la dicotomía tradicional en la formación del profesorado (conocimiento de la materia y conocimiento de los métodos de enseñanza, por separado), poniendo el acento de esta formación en el CDC. Por esta razón más allá de las dificultades y ambigüedades del concepto nos parece especialmente útil en nuestro trabajo que se centra en comprender qué comprenden aquellos profesores que han integrado el marco de EPC a su práctica.

## **2.4. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y LOS SABERES DEL PROFESOR. ¿APLICACIÓN O APROPIACIÓN?**

Tal como señaláramos en el apartado “Definición del problema”, para que se den procesos de desarrollo profesional es imprescindible que los docentes tengan oportunidades para construir comprensión acerca de la práctica docente asumiendo, no solo su complejidad, sino también su multidimensionalidad.

Quienes formamos docentes nos preguntamos ¿Cómo se enseña lo que se ha de construir? ¿Cómo se piensa una propuesta formativa capaz de generar oportunidades para que los docentes desarrollen comprensión acerca de los contenidos de las diferentes disciplinas y campos del conocimiento entendidos como conocimientos a ser enseñados, de las relaciones implicadas en los procesos del enseñar y el aprender, del proceso de aprendizaje ya no sólo de los niños o jóvenes sino de su propio proceso de aprendizaje, de la realidad escolar y su dinámica, del compromiso con la educación pública, y de la dimensión laboral de la práctica? ¿Cómo se piensa la formación de manera que sea capaz de albergar las transformaciones y la dinámica de los cambios derivados de las necesidades sociales? ¿Cómo se piensa el desarrollo profesional de los docentes si esperamos que sean autores y no sólo “instrumentadores” de las reformas educativas?

Como señala Carlos Marcelo (2002), son muchas las aportaciones que llaman la atención acerca de que la enseñanza no es simplemente una actividad técnica y que es fundamental saber más acerca de cómo construyen conocimiento los profesores (Schön 1983; Shulman, 1986).

Señalamos también que numerosos trabajos han intentado categorizar el tipo de conocimiento que los profesores deben poseer para el ejercicio de su práctica. Desde los trabajos de Grossman (1990), o de Ball y Cohen (1999), hasta la publicación del Ministerio de Educación de Québec (2001), que especifica el conjunto de doce competencias que deben estar presentes en los

egresados de la formación inicial. Existen cuatro aspectos sobre lo que diferentes estudios coinciden. Los cuatro aspectos en los que no hay discusión son:

- deben comprender en profundidad la disciplina o área de conocimiento que enseñan;
- deben comprender tanto el proceso de aprendizaje como a los sujetos de aprendizaje (al estudiante/ a los estudiantes en tanto sujetos epistémico con diferencias culturales , sociales, personales etc);
- deben comprender la enseñanza; y
- deben comprender la cultura tanto del aula como de la comunidad escolar.

Tal como ya hemos señalado la llamada revolución cognitiva y el aporte científico al proceso de cómo se estructura el razonamiento constituyen un valioso aporte para entender mejor el aprendizaje pero en la práctica del aula, este extraordinario movimiento científico no garantizó que los docentes, a partir de ese conocimiento, puedan enseñar a pensar a sus alumnos.

Las transformaciones que se necesitan hoy en las escuelas implican mucho más que un replanteo en los métodos. No se trata de establecer un sistema de trabajo que reemplace al anterior por considerarlo perimido. Si avalamos la idea de que los docentes desempeñan un papel activo y preponderante en la posibilidad de la transformación de las prácticas escolares, parece difícil un proceso de transformación que no los incluya.

Las investigaciones pasaron de buscar medir la fidelidad con que los profesores aplicaban los llamados programas innovadores a tratar de entender el complejo proceso de por el cuál nuevas ideas logran institucionalizarse a partir de complejos mecanismos de apropiación y recreación. Del modelo de Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción (IDDA) que toma a los profesores como usuarios de la innovación, como “implementadores” (Crawford et al., 1978; Stallings, 1979; Murillo, 2003) hasta las investigaciones que demuestran la importancia del juicio del profesor (Anderson et al., 1979) en general se midió la fidelidad de implementación y la reproducción de las innovaciones, más que intentar entender el proceso mismo de la innovación. Un eslabón entre estas investigaciones fue la de Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) que en un estudio sobre implementación del currículo sumaron a las perspectivas de fidelidad y adaptación, las perspectivas de “representación” y el de “currículo representado” entendiéndolas como “experiencias educativas creadas conjuntamente por el profesor y el alumno”.

Hoy compartimos la idea de que mientras muchos de los reformadores se ocupaban de transformar las escuelas, preocupados por la fidelidad en la “aplicación de las reformas” los profesores se cuidaban de adaptarse a las exigencias de la práctica diaria y siempre cambiante, “*A través de la óptica de la innovación, las adaptaciones de los profesores son respuestas a los contextos únicos y variados de la enseñanza*” (Randi y Corno, 2000, p. 228).

Las propuestas de formación y desarrollo profesional de los docentes en América Latina, así como de la difusión de las diferentes ideas pedagógicas, generalmente, han estado asociadas a distintos proyectos de modernización educacional, entendidos, la mayoría de las veces, como

reformas educacionales, en un esfuerzo directo para alinear dichas propuestas con tales reformas o como respuestas a las mismas. Es posible rastrear esta relación no solo en la actualidad, sino también en distintas coyunturas o períodos de la historia de América Latina (Gautier, 2005).

La implantación de nuevos modelos de formación y las ideas pedagógicas asociadas se relacionan tanto con las oleadas modernizadoras en América Latina como con las reacciones frente a tales influencias leídas como foráneas.

En el mundo de las ideas prevalece una interpretación eminentemente dualista, que consiste en entender los modelos pedagógicos como la aplicación, sin más, de influencias foráneas. La contrapartida es suponer la existencia de un pensamiento propio, que debiera dar origen a un modelo también propio de propuesta educativa, de formación de maestros y de ideas pedagógicas que den cuenta de nuestra singularidad cultural. De este modo, nos enfrentamos a una idea de sociedad en donde habría una realidad esencial, nuestra, a la que se le sobreponen distintos modelos ajenos. En algunos casos, la respuesta es rebelarse frente a esas influencias, y autenticar las instituciones y la educación. Estas posturas suponen una dualidad, una realidad propia a la cual se le impone una externa, independiente de cuáles sean una y otra. A esta visión se la denomina reproducción (Subercaseaux, 1988), pues en América Latina lo que prevalecería es la reproducción de lo ajeno, ya sea para aceptarlo, sobre la base de negar el valor de la cultura propia, como también para combatirlo, promoviendo lo propio.

Es frecuente que se escuche que las reformas “fracasan porque han sido mal aplicadas”. Esta afirmación supone que habría un modelo que en su origen funciona, pero sus errores de aplicación explican su fracaso. De este manera, el problema se ubica en los aplicadores, sean estos los técnicos o los educadores.

De este modo, la historia de las reformas es la historia, sin más, de esas influencias hegemónicas, importadas por élites, o inventadas por equipos técnicos burocráticos a los que se les asigna un papel determinante.

Un estudio más detenido de los escenarios educativos y un acercamiento a las experiencias formativas nos permiten observar que la configuración de sus arquitecturas no se explica, exclusivamente, como aplicación de modelos o resultado de influencias externas y ajenas.

En efecto, en el estudio de los modelos formativos y de la circulación de las ideas pedagógicas, lo que se observa son más bien procesos de apropiación. ‘Apropiarse’ significa hacer propio, y lo propio es lo que pertenece a uno en propiedad, y lo que por lo tanto se contrapone a lo postizo o a lo epidérmico. “A los conceptos unívocos de influencia, circulación o instalación (de nuevas ideas, tendencias o estilos), y al supuesto de una recepción pasiva e inerte, se opone, entonces, el concepto de apropiación, que implica adaptación, transformación o recepción activa en base a un código distinto y propio” (Subercaseaux, 1988, p. 130). Para que este proceso de apropiación sea posible se da un conjunto de mediaciones de distinto tipo: políticas, institucionales, ideológicas y de cultura pedagógica. Lo que se va configurando es, entonces, una hibridación (García Canclini,

1990), en donde la imagen de una alineación perfecta de los modelos respecto de una influencia –oleadas modernizadoras– o de una esencia cultural o religiosa es un mito (Gautier, 2005).

Cuando en el análisis o en el diseño de los procesos de reforma o propuestas de mejora escolar no se tiene en cuenta la centralidad de las apropiaciones, se cierran importantes claves de comprensión de sus resultados; se oscurece un entendimiento más pleno de la complejidad de los procesos que intervienen en el resultado de una política o en la implementación de un modelo formativo en general y/o en particular de las propuestas de desarrollo profesional docente.

Por otra parte, es interesante pensar los procesos de apropiación como el modo en que las sociedades, culturas e individuos realizan sus propias síntesis y, por esa vía, van configurando su identidad. Los modelos de formación inicial y desarrollo profesional docente no escapan de esta dinámica y pueden ser entendidos como la realización de esas síntesis en un ámbito específico. Así, la innovación implica hacer uso del pensamiento pedagógico disponible, que es incorporado a un conjunto de dinámicas internas propias de los sistemas educativos y de las sociedades en que están insertos, resignificándolos. Se hace evidente, entonces, que la norma son los espacios impuros en los que se superponen y reelaboran discursos y prácticas de distintos orígenes y, que a su vez, también, son resultado de otras superposiciones. Esta evidencia muestra también el peso sólo relativo de las élites y señala que las sociedades y los sujetos, porfiadamente, encuentran espacios por donde emerge aquello que se escapa de las voluntades hegemónicas, de lo cual la historiografía educacional contemporánea va dando cuenta de manera progresiva (Cucuzza, 1996).

Una perspectiva de análisis de esta naturaleza es plenamente atinente a la época actual, habida cuenta del incremento de los procesos de globalización de los intercambios culturales. Se trata de no enfatizar, exclusivamente, una lectura de tales experiencias como mera estandarización, sino de analizar los modelos pedagógicos y formativos en tanto especies que se constituyen en forma singular. Esto implica, por otra parte, buscar explicaciones de sus resultados en las complejidades de las sociedades específicas, en las culturas docentes, los valores sociales involucrados, la apropiación tecnológica, las historias y las microhistorias de las instituciones. Supone no mirarlas sólo como obstáculos que hay que desbrozar, sino como un capital cultural disponible y abierto a distintos desarrollos, e incorporable a potenciales proyectos de innovación educativa y de propuestas para la formación docente. Desde esta perspectiva, no existe posibilidad de profesores aplicadores de las ideas pedagógicas, sino de profesores apropiadores de estas ideas. La pregunta fundamental es: ¿cuáles son las condiciones para una apropiación reflexiva? (Gautier, 2005).

Tal como señalamos antes, comprender estos procesos de apropiación y adaptación contextualizada puede ayudarnos a repensar los caminos para la transformación así como revalorizar la participación de los docentes en los procesos de transformación. Comprender los modos posibles de esta participación, es uno de los grandes desafíos para construir conocimiento sobre las posibilidades y límites de las reformas.

De igual modo, este enfoque permite, a la hora de la circulación de ideas y del diseño de políticas, considerar las mediaciones como condición para su realización, toda vez que la apropiación sea consustancial a todo ejercicio de producción cultural.

## **CAPÍTULO 3.**

# **MARCO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN (EPC)**

---

La comprobación empírica de la potencia y de la aceptación entre los docentes del trabajo con el marco de Enseñanza para la Comprensión en las aulas y las instituciones educativas de diferentes niveles (desde educación primaria hasta las aulas universitarias de grado y posgrado) ha sido el origen de intentar, con esta investigación, de dar cuenta de manera más rigurosa y sistemática de sus posibles aportes al campo del desarrollo profesional docente. Por esta razón, y para compartir con aquellos que no conocen los principios y el origen de esta propuesta, que se define como un marco conceptual para la acción, en este capítulo se abordará cómo se define la comprensión y que significa enseñar para la comprensión; se enunciarán las preguntas que han dado origen al desarrollo de este marco de trabajo describiendo los elementos que lo componen; se presentará que implica la comprensión profunda explicitando las cualidades de este tipo de comprensión a partir de describir las dimensiones y los niveles de la comprensión y se cerrará el capítulo haciendo una breve reseña del desarrollo del marco en casi veinte años de trabajo en Argentina .

### 3.1. EL SIGNIFICADO DE COMPRENDER. EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

La expresión *enseñar para la comprensión* (*Teaching for understanding*) sin duda, puede tener múltiples interpretaciones (Geelan, Wildy, Loudon y Wallace, 2004; Perkins, 1999, 2010; Reese, 2008; Spicer, 2006), incluso hasta podríamos remitirnos a la Grecia antigua y pensar que el método socrático es una posible forma de *enseñar para la comprensión*. Adler (1988), en su libro *Reforming Education: the opening of the American Mind*, resitúa el método socrático en el contexto de la modernidad (Reese, 2008). Desde la escuela activa de Dewey, a fines del siglo XIX, muchos profesores han guiado el trabajo de sus estudiantes, proponiéndoles explorar y cuestionarse. Otros autores, como Alexander y Murphy (1998), teniendo como base la teoría constructivista, identifican la enseñanza, centrada en el estudiante o en quien aprende, como una práctica que apoya la comprensión.

Los estudios relacionados con las maneras de generar comprensión en las aulas se ha nutrido de los aportes de la investigación cognitiva de los últimos cuarenta o cincuenta años, lo que nos ha permitido saber mucho más acerca de cómo se produce el proceso de aprendizaje en las personas (Alexander y Murphy, 1998; Eggen y Kauchak, 2007).

Reconociendo que la comprensión es difícil de medir, Bransford, Brown y Cocking (2000) analizan la investigación sobre el desarrollo de la *expertise* en una serie de áreas o campos y afirman que el conocimiento de los expertos está siempre organizado en torno a conceptos importantes de la disciplina o del área, que se encuentra siempre en relación con contextos en los que son aplicables, y que permite la transferencia (a otros contextos) y no sólo la habilidad de ser recordado.

*“Comprender implica ser capaz de realizar con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera”* (Blythe, 1999, p. 39).

*“En pocas palabras, comprender implica poder pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que sabemos”* (Perkins, 1999, p. 70). La comprensión, entonces, va más allá de las destrezas y de los conocimientos, aunque, sin duda, se necesitan para su construcción; la comprensión convoca a los estudiantes para que demuestren su comprensión mediante desempeños que les permitan actuar y pensar flexiblemente con el conocimiento en diferentes y nuevos contextos (Perkins, 1999).

Las investigaciones del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, a partir del conocimiento aportado por Howard Gardner (1982, 1983) en el desarrollo de la teoría de las *inteligencias múltiples*, abrió un interesantísimo desafío a las teorías y prácticas de enseñanza. Sabemos que toda teoría acerca de la inteligencia mueve los cimientos de las prácticas pedagógicas, pero



también sabemos que no se puede construir una didáctica, haciendo simplemente una transferencia de las teorías psicológicas al aula.

Efectivamente una de las críticas más frecuentes al constructivismo es la falta de rigor en el momento de ponerlo en práctica (Bransford *et al.*, 2000; Geelan *et al.*, 2004), pero es fundamental recordar que el constructivismo es una teoría del aprendizaje y no una didáctica; nos dice cómo aprendemos independientemente de cómo nos enseñen. Basada en la teoría constructivista del aprendizaje y en los avances de la ciencia cognitiva del último medio siglo, *Enseñanza para la Comprensión* es un marco pedagógico didáctico, que coloca la comprensión en un lugar central y en el foco de la clase (Wiske, 1999).

Conscientes de la necesidad de replantear, de una manera consistente, las propuestas de enseñanza con los avances en el conocimiento acerca de la inteligencia y del aprendizaje, un grupo de investigadores del Proyecto Zero desarrolló, en los comienzos de la década de los años 90, un estudio que dio origen al marco de trabajo de la EpC. “¿Cómo debemos enseñar para que los estudiantes realmente comprendan?” es la sencilla pregunta que puso en interacción a investigadores y a docentes que buscaban construir un marco conceptual para la acción.

Fruto del proyecto colaborativo entre investigadores y docentes, que tomó bases teóricas desarrolladas por D. Perkins, H. Gardner y V. Perrone –investigadores del Proyecto Zero–, así como los aportes de S. J. Bruner, R. F. Elmore y M. W. McLaughlin, entre muchos otros, este marco conceptual brinda una propuesta de diseño para el trabajo en las aulas y en las escuelas que, si bien propone un modelo de planificación, encierra en él una concepción acerca de la enseñanza y del aprendizaje y una postura ética: la certeza de que todos somos capaces de comprender y que, además, se puede ayudar a que esto sea posible por medio de una enseñanza pertinente.

### **3.2. TRES PREGUNTAS SENCILLAS, UN CAMBIO EN LA PERSPECTIVA ACERCA DE LA ENSEÑANZA**

Uno de los principios que tomamos para definir la enseñanza es su carácter de actividad intencional (Freire y Faúndez, 1986; Fenstermacher, 1989; Hirst, 1977).

En este sentido, una de las propuestas del marco de trabajo de EpC es recuperar el sentido de las preguntas básicas. Si bien pueden formularse de diversas formas, proponemos pensar en las siguientes:

- *¿Qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan?*
- *¿Cómo sé que comprenden?*
- *¿Cómo saben ellos que comprenden?*

De estas tres preguntas se desprenden los elementos del marco de trabajo de EpC; a partir de la primera, ¿qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan?, se plantean diseñar los hilos conductores, los tópicos generativos y las metas de comprensión.

*Los hilos conductores* se formulan como preguntas clave que orientan en la tarea. Se convierten en una referencia que permite recuperar el hilo de lo que realmente es importante hacer. Se plantean para el trabajo de un año, o para un conjunto de unidades, articulándolas y dándoles sentido. En su formulación es importante rescatar la expresión de curiosidad de los estudiantes y que sea expresado su propio lenguaje y expresarlos de manera llana y precisa. Orientan la tarea de la asignatura, proponiendo un modelo no academicista. Un desafío en su formulación es que muestren profundidad, rigurosidad y simpleza asociadas.

*Los tópicos generativos* refieren a la selección de contenidos que se enseñarán. Son conceptos, ideas, preguntas, temas relativos a una disciplina o campo de conocimiento, con ciertas características que los hacen indicados para ser seleccionados como habilitadores de aprendizaje.

Su generatividad radica en que se convierten en nodos desde donde se pueden ramificar líneas de comprensión, con lo cual permiten que diferentes alumnos logren, en función de sus propios procesos, avanzar en el conocimiento que se propone. Si un tema es un enunciado cerrado que define un sector del conocimiento culturalmente dado como cierto, un tópico, por el contrario, es un enunciado abierto que pretende apuntar a lo desconocido, a lo incierto, que incita al movimiento, a la búsqueda (Vasco *et al.*, 1999). Por esta razón, un tópico para ser generativo necesita tener poder desequilibrador, movilizador y relacional. Para seleccionar los tópicos, utilizamos cuatro criterios: deben ser centrales para la disciplina; accesibles, en términos cognitivos, e interesantes para los estudiantes; importantes e interesantes para el docente y ricos en conexiones con el contexto y los recursos disponibles.

*Las metas de comprensión* enfocan aspectos centrales del tópico generativo, identificando lo que consideramos más importante para que nuestros alumnos comprendan sobre él. Identifican conceptos, procesos y habilidades que queremos que los estudiantes desarrollen. Una condición fundamental es que estas metas sean públicas y explícitas, que lo que identifiquemos en ellas sea central para el área o la disciplina, y que en su formulación estén dispuestas en una estructura compleja en las que los hilos conductores se articulen con las metas de comprensión, y que éstas al mismo tiempo estén articuladas entre sí para potenciar sus sentidos.

Las preguntas restantes, ¿cómo sé que los alumnos comprenden? y ¿cómo saben ellos que comprenden?, remiten a los otros dos elementos del marco de EpC: los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua.

*Los desempeños de comprensión* constituyen el núcleo para el desarrollo de la comprensión (Blythe, 1999); son actividades que requieren que los alumnos usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. En estas actividades los estudiantes reconfiguran, expanden y construyen conocimiento a partir de los conocimientos previos. Una condición de los desempeños es que ayudan tanto a construir como a demostrar comprensión. Todo desempeño implica actividad (cognitiva) del estudiante, aunque no toda actividad es un desempeño de comprensión. Finalmente llamamos *evaluación diagnóstica continua* al proceso de guiar los desempeños de comprensión, estableciendo criterios de evaluación. Estos criterios deben ser claros y precisos, públicos y explícitamente enunciados, y coherentes con las metas de comprensión.

Si bien estos elementos se constituyen en el apoyo para diseñar y comunicar nuestras intenciones educativas, sin ninguna duda, son las preguntas las que dan sentido al diseño de los elementos.

El marco de EpC ha sido recreado y utilizado para la enseñanza en todos los niveles: desde el inicial hasta en cátedras universitarias y en la formación docente en diversos países. Se está convirtiendo, además, en un interesante dispositivo que permite que los educadores reflexionen colaborativamente sobre la enseñanza.

El concepto de *desempeño de comprensión* –o los modos en los que el conocimiento es puesto en acción, reflexión y análisis crítico– es clave en esta propuesta. Se espera que los estudiantes desarrollen desempeños flexibles que tengan como centro un tópico. La comprensión disciplinar genuina es la meta principal de la clase en la (EpC). Las unidades están diseñadas de modo de involucrar y comprometer a los estudiantes como *socios (partners)* en un proceso de indagación escolar, por medio de experiencias activas, en las que se precisa un pensamiento profundo, y están secuenciadas con una lógica tal que permite el diálogo sobre importantes interrogantes disciplinares (Hetland y Veenema, 1999; Perkins, 1999; Reese, 2002).

Un primer elemento para tener en cuenta dentro de este marco es que *la comprensión es un desempeño*: “Para hacer una generalización, reconocemos la comprensión por medio de un *criterio de desempeño flexible*. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe” (Perkins, 1999).

No sólo reconocemos la comprensión mediante un desempeño flexible, sino que podemos afirmar que la comprensión *es* el desempeño flexible. Relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, adecuar, relatar, diagramar, analizar, decidir, representar, secuenciar, organizar, entre otros procesos, *son* desempeños sobre los cuales, si bien permiten reconocer la comprensión, se puede afirmar sobre ellos que *son* la comprensión misma. En este sentido, es importante discriminar que los desempeños en términos de acción no implican sólo y necesariamente *acciones observables a simple vista*; los procesos mentales complejos como conjeturar, discernir, el pensar mismo, son asimismo desempeños.

Durante mucho tiempo se pensó que quien sabía algo podría *naturalmente* poner ese conocimiento en acción. La preocupación por enseñar la mayor cantidad de contenidos posibles se basaba en la idea de que cuanto más se sabe, mejor se actúa. Por otra parte, el centro de la mirada en el proceso de enseñanza estaba puesto en el profesor que, explicando, diciendo, mostrando, ponía –supuestamente– a los estudiantes en *contacto* con el saber.

La imposibilidad de nuestros estudiantes de aplicar y/ o transferir aquello que habían aprendido nos hizo dudar del aprendizaje mismo, pero no necesariamente de nuestra enseñanza. Acuñamos conceptos como el de aprendizaje genuino, el de aprendizaje significativo, para poder identificar los aprendizajes que sí perduran, los que sí permiten resolver situaciones novedosas. Aun así, pocas veces hemos relacionado estos aprendizajes con la enseñanza, e incluso hemos llegado a pensar que la mayor parte sucede por fuera del acto intencional de la enseñanza y, mucho más aún, que la mayor parte de estos aprendizajes se construyen fuera de la escuela.

¿Qué tipo de enseñanza es la que permite a los estudiantes realmente construir lo que llamamos desempeños de comprensión? ¿Qué es una *buena* enseñanza? ¿Qué hace *buena* a una escuela? Si comprender implica la posibilidad de desempeños singulares y flexibles, *¿cómo enseñamos para la comprensión?*

La educación tradicionalmente ha perseguido como propósito que los estudiantes adquieran conocimientos (*knowledge*) y habilidades (*skills*). Sin embargo, aun aprobando los exámenes, los estudiantes no pueden aplicar lo que han aprendido para resolver problemas, porque estas adquisiciones no se sostienen en una genuina comprensión, y constituyen lo que Perkins denominó “síndrome del conocimiento frágil” –caracterizado por ser olvidado, inerte, ingenuo y ritual– (Perkins, 1995). Como contrapartida, un enfoque de la enseñanza que promueva un conocimiento generador tenderá a lograr la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento, centrando la atención en el pensamiento más que en la información fáctica.

¿Qué significa comprender y cómo se puede reconocer esta comprensión? Los alumnos necesitan comprender lo que aprenden de una manera lo suficientemente profunda como para poder aplicar el conocimiento en forma flexible y en contextos del *mundo real*, no sólo en exámenes formales (Perkins, 1999). Comprender, según el marco conceptual desarrollado por investigadores del Proyecto Zero, es poder pensar y actuar flexiblemente, utilizando lo que uno sabe (Perkins, 1999); es usar el conocimiento y las habilidades de manera sofisticada y flexible (Wiggins y McTighe, 1998); implica aplicar de forma apropiada lo aprendido a una nueva situación; es tener la capacidad de utilizarlo en situaciones nuevas para resolver problemas, crear productos, explicar fenómenos (Boix Mansilla, 2000); es tener la posibilidad de usar con éxito los propios conocimientos y habilidades en tareas valiosas y en situaciones reales. El éxito de esta transferencia depende de la comprensión de las ideas centrales que permiten conectar lo que de otro modo serían datos, habilidades y experiencias aisladas e inconexas (Wiggins y McTighe, 1998). Comprender es saber, y saber actuar con esa comprensión de múltiples maneras (Pogré y Lombardi, 2004).

### 3.3. DIMENSIONES Y NIVELES DE LA COMPRENSIÓN

Esta concepción de la comprensión, entendida como capacidad de desempeñarse de manera flexible, es multidimensional. Wiggins y McTighe (1998) describen la comprensión madura en seis facetas diferentes pero interrelacionadas: explicación, interpretación, aplicación, perspectiva, empatía, autoconocimiento. Las facetas reflejan las diferentes connotaciones de la comprensión, pero una comprensión completa y madura idealmente involucra el pleno desarrollo de los seis tipos de comprensión.

Los investigadores del Proyecto Zero describieron cuatro dimensiones constitutivas de la comprensión, independientemente del campo de conocimiento del que se trate. La comprensión profunda entraña la capacidad de usar el conocimiento en todas las dimensiones. Es sólo a través de una visión global de la comprensión que verdaderas comprensiones profundas y flexibles

pueden ser desarrolladas. Si bien las cuatro dimensiones: *contenido*, *método*, *propósito* y *comunicación*, están íntimamente conectadas, su utilidad reside en que nos proveen una guía más detallada para orientar y evaluar la comprensión (Boix y Gardner, 1999; Gray Wilson, 2002; Pogré y Lombardi, 2004).

La dimensión *del contenido* contempla el conocimiento y el contenido del área disciplinar de enseñanza. Al planificar nuestra enseñanza, teniendo en cuenta esta dimensión, nos preguntamos:  cu l es el conocimiento y el contenido que trabajan los expertos en las distintas disciplinas?,  cu les son las preguntas que se hacen los expertos?,  qu  esperamos que los estudiantes comprendan?,  qu  teorías y conceptos necesitan comprender nuestros estudiantes? Promovemos que los estudiantes transformen sus creencias intuitivas y que puedan construir redes conceptuales ricas y coherentes.

La dimensión *del método* contempla las reglas y los pasos rigurosos que rigen los modelos o paradigmas académicos consolidados y debatidos dentro de cada comunidad científica. En la enseñanza, el trabajo de esta dimensión implica poner atención en cómo los estudiantes construyen, validan y usan su conocimiento según estándares y procedimientos propios de la disciplina, cómo saben que comprenden algo y cuáles son las fuentes de verdadera argumentación, autoridad, uso de métodos de verificación. Trabajando esta dimensión, los estudiantes reconocen que el conocimiento del pasado, de la naturaleza y de la sociedad se contrastan con las creencias de sentido común. Al planificar, nos preguntamos:  c mo llegan los expertos al conocimiento?,  c mo sabemos que lo que estamos aprendiendo es verdadero?,  c mo construimos nuestras comprensiones? Trabajar esta dimensión supone que los individuos vean los conocimientos como construcciones humanas hechas según ciertos métodos y criterios consensuados que los vuelve confiables. Cuando trabajamos la dimensión del método buscamos que los estudiantes desarrollen un sano escepticismo hacia las propias creencias y hacia el conocimiento que proviene de diferentes fuentes. Proponemos que los estudiantes construyan conocimiento dentro del dominio, utilicen estrategias, métodos, técnicas y procedimientos para construir un conocimiento confiable similar al usado por los expertos en el dominio, y que validen el conocimiento en ese dominio. Lo importante es cómo la verdad, el bien y la belleza dependen de criterios públicamente consensuados por medio de la utilización de métodos sistemáticos, de argumentos racionales, de explicaciones coherentes y de la negociación de significados en la comunidad de expertos (comunidad científica, artística, de profesionales, entre otras).

La dimensión *de propósito* atiende a que la producción de conocimientos está siempre ligada a prácticas concretas y a propósitos, intereses o necesidades. Se basa en la convicción de que el conocimiento es una herramienta para explicar, reinterpretar y operar en el mundo. Se centra en las intenciones y en las consecuencias del conocimiento en la vida humana. Trabajar esta dimensión propone a los estudiantes reflexionar y establecer conexiones entre el conocimiento y su vida; promueve su capacidad para identificar puntos esenciales del conocimiento dentro de cada disciplina y las conexiones que pueden establecer con otros conocimientos, e invita a

reconocer los propósitos e intereses que orientan la construcción del conocimiento. Al diseñar la enseñanza, teniendo en cuenta esta dimensión, atendemos a la capacidad de los estudiantes de usar el conocimiento en múltiples situaciones y a la conveniencia de hacerlo, y nos preguntamos: ¿para qué le servirá a mis estudiantes lo que estudian?, ¿para qué usamos lo que comprendemos?, ¿cómo utilizan los expertos su conocimiento?, ¿cuál es la importancia, el sentido de lo que aprendemos?

La dimensión de *las formas de comunicación* se refiere a que cada área del saber tiene lenguajes o sistemas simbólicos que le son propios; contempla también las características del destinatario de la comunicación. Trabajar esta dimensión implica promover el uso de sistemas de símbolos visuales, verbales, matemáticos, corporales, para expresar lo que se sabe dentro de géneros o tipo de desempeños, por ejemplo, escribir ensayos, hacer representaciones, explicar algoritmos, usar analogías y metáforas, colores y formas o movimientos. Cada género exige que los estudiantes usen lo que saben según reglas y criterios que gobiernan ese género en particular; implica también evaluar la percepción de los estudiantes para cambiar las formas de comunicación, dependiendo de los auditorios y de los recursos. Al planificar la enseñanza, considerando la dimensión de comunicación, también nos preguntamos: ¿cómo hacen los expertos para mostrar lo que conocen?, ¿cómo proponemos a los estudiantes compartir con otros sus conocimientos?, ¿cómo mostramos lo que comprendemos? El trabajo con esta dimensión supone que los individuos encuentren formas adecuadas de comunicar y compartir conocimiento.

Además, la comprensión es siempre una cuestión gradual que abarca desde un nivel ingenuo o superficial hasta un alto grado de sofisticación, o comprensión profunda (Wiggins y McTighe, 1998).

En cada una de las cuatro dimensiones presentadas, Gardner y Boix Mansilla (1994) describen cuatro niveles de comprensión: ingenua, de principiante (o novato), de aprendiz y de maestría.

El nivel de *comprensión ingenua* está constituido por el conocimiento intuitivo, de sentido común, por lo que suele presentar errores y estereotipos. Entiende la construcción del conocimiento como un proceso no problemático que consiste en captar información que está directamente disponible en el mundo. En este nivel no se ve la relación entre lo que se aprende en la escuela y en la vida. No se cuestionan las bases y orígenes del conocimiento, y hay poca reflexión en cuanto a la forma en que se comunica a los otros.

El nivel de *comprensión de principiante o novato* está predominantemente basado en los rituales y procedimientos escolares mecánicos. Comienzan a aparecer algunos conceptos o ideas disciplinarios y se establecen simples conexiones entre estos. Tanto la construcción del conocimiento como sus formas de expresión y comunicación se encaran como procedimientos mecánicos paso por paso. La validación de estos procedimientos depende de la autoridad externa más que de criterios racionalmente consensuados.

El nivel de *comprensión de aprendiz* se inicia en conocimientos y modos de pensar disciplinarios. Quienes lo alcanzan demuestran un uso flexible de conceptos o ideas de la

disciplina. La construcción del conocimiento se ve como una tarea compleja, que sigue procedimientos y criterios que son prototípicamente usados por expertos en el dominio. Con apoyo, los desempeños en este nivel iluminan la relación entre conocimiento disciplinario y vida cotidiana, examinando las oportunidades y las consecuencias de usar este conocimiento. Los desempeños en este nivel demuestran una expresión y la comunicación de conocimiento de maneras flexibles y adecuadas.

En el nivel de *comprensión de maestría* los sujetos son capaces de moverse con flexibilidad entre dimensiones y de vincular los criterios por los cuales se construye y se convalida el conocimiento en una disciplina con la naturaleza de su objeto de estudio o los propósitos de la investigación en el dominio. La construcción del conocimiento se ve como una tarea compleja dentro de comunidades de profesionales; usan el conocimiento para reinterpretar y actuar en el mundo que los rodea. El conocimiento es expresado y comunicado a otros de manera creativa. Los desempeños en este nivel a menudo van más allá, demostrando comprensión disciplinaria: pueden reflejar conciencia crítica acerca de la construcción del conocimiento en el dominio. Una cualidad importante es su naturaleza integrada y crítica, que va más allá de un nivel de aprendizaje de la comprensión, y además puede trazar relaciones entre dimensiones. Estas cuatro dimensiones y los niveles, si bien han sido pensados inicialmente para describir el proceso de los estudiantes, bien pueden utilizarse como lente de mirada de las comprensiones de los propios docentes acerca de su práctica.

### **3.4. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (IM) Y EL MARCO DE EPC EN LA ARGENTINA<sup>4</sup>**

Para dar un marco de contextualización al trabajo de investigación realizado es oportuno describir algunas características del sistema educativo argentino, cuáles han sido sus principios fundacionales y cuáles son algunos de sus actuales desafíos. Si bien la educación argentina comparte algunas características con otros sistemas educativos latinoamericanos presenta, también singularidades que es inetersante destacar.Tras hacer una breve reseña historica del sistema educativo argentino, que obviamente no pretende ser de ningún modo exhaustiva sino simplemente situar el contexto nacional, se describirá cuándo y de qué manera las ideas desarrolladas por los investigadores del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard se pusieron en diálogo con desarrollos locales en el campo educativo.

Argentina tiene una larga tradición de educación pública gratuita. A finales del siglo XIX, los inmigrantes llegaban en grandes masas a Argentina. En ese entonces, la llamada Generación del

---

<sup>4</sup> Algunas de las ideas de este acápite fueron publicadas en Pogré, P. (2009). Multiple Intelligences Theory in Argentina. A conceptual framework that favors an education for all. En J.Q. Chen, S. Moran S. y H. Gardner (eds), *Multiple intelligences arround the world*. San Francisco C.A.: Jossey-Bass.

80, sentó las bases del sistema educativo público gratuito, el cual comprendía el nivel primario obligatorio para enseñar a los ciudadanos a hablar una misma lengua y a respetar el orden y la disciplina. A diferencia de la educación primaria, el nivel secundario estaba reservado para la élite, diseñado esencialmente para educar a la futura clase política y también como puente hacia la educación universitaria.

A comienzos del siglo XX, la provisión de educación básica se extendió hacia el nivel secundario. El objetivo era transformar ese sistema de educación para elites en un sistema comprensivo que brindara el acceso igualitario al conocimiento. Si bien fue una acción bien intencionada, esta no respondió a las metas propuestas. El sistema expulsaba a los alumnos tanto por ser “diferentes” o por no tener la preparación requerida. Los maestros no contaban con las herramientas para enfrentar las variadas habilidades de aprendizaje de los alumnos en una misma aula. Contrario a las expectativas igualitarias de acceso y oportunidades, el proceso de expansión se caracterizó por los altos índices de fracaso escolar de las clases más desfavorecidas.

En 1976, toma el poder y asume el control del país, incluyendo a las instituciones educativas, una junta militar. La ideología de este gobierno militar se enfrenta a la difundida “pedagogía de la liberación” en el campo educativo (Freire, 1972). Presentada a los inicios de la década de 1970, la pedagogía de la liberación exaltaba los métodos de instrucción dialógicos. Demasiada educación, sostenía Freire, implica una concepción bancaria de la misma, es decir, los educadores intentaban realizar “depósitos” en sus educandos. De acuerdo a Freire (1972), la educación no implica la acción de una persona sobre otra, sino que debe estar basada en el trabajo *con* el otro.

En 1983, luego de siete años de gobierno militar autoritario, Argentina regresa a una organización política democrática, y los nuevos líderes comienzan a priorizar las necesidades del sistema educativo y de la vida en las escuelas. Nos enfrentábamos a una paradoja. Por un lado, contábamos con el beneficio de una larga y productiva educación pública. Por el otro, nos enfrentábamos a una estructura educativa que había fracasado en alojar a la diversidad socioeconómica, cognitiva y étnica en las aulas.

En los años 90, Argentina apoyaba los objetivos de igualdad, en cuanto al acceso universal a una educación de calidad declarados en la Conferencia de Jontiem (1990) y en el Acuerdo de Salamanca (1994). En 1993, la Ley Federal de Educación, con el propósito de incluir los principios de una Educación para Todos, extendió la provisión de la educación obligatoria al Nivel Inicial (Preescolar, 5 años) hasta el noveno grado (14 años). La Ley también intentaba garantizar el acceso a una educación de calidad a todos ciudadanos. Si bien el éxito e impacto de esa Ley está en discusión, permitió a los docentes argentinos tomar parte en debates interesantes. Los mismos se focalizaron en temas como contextos educativos inclusivos, desarrollo de pensamiento crítico y contexto de aula democrático, y sobre todo una educación para todos sin reparar en su bagaje sociocultural. Esta apuesta se ha consolidado a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación (LEN) de diciembre de 2006, que además de ratificar estos principios amplía la obligatoriedad a la secundaria completa, es decir garantiza 13 años (sala de 5 más 12



años) de educación obligatoria para todos los niños niñas y jóvenes que habiten el suelo argentino.

Simultáneamente con la expansión de la educación pública hubo un crecimiento de las escuelas privadas. La educación privada también tiene una larga trayectoria en la Argentina. Algunas escuelas fueron fundadas hace más de cien años. Algunas de ellas eran bilingües a las cuales asistían ciertos grupos de elite. Durante los años 70, el espectro de educación privada crecía mientras se profundizaban los procesos de segmentación en la sociedad. Entre los períodos de regímenes democráticos y autoritarios, las familias de clase media alentaban y apoyaban la creación de escuelas privadas para asegurar un entorno de aprendizaje democrático para sus hijos. Durante este proceso, algunas escuelas fueron pioneras en innovaciones pedagógicas que fomentaban un nivel educativo de privilegio y alimentaban la segmentación en el sistema educativo. Más allá de la gran expansión de la educación privada, sobre todo en los grandes centros urbanos, actualmente, más del 70% de los alumnos asiste a escuelas públicas.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples comenzó a tener difusión en Argentina en medio de estos desafíos y debates. Un grupo de investigadores y educadores vio la potencialidad de estos desarrollos para contribuir a transformar el sistema educativo en uno más democrático e inclusivo.

### **3.5. ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS: DE UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL DOCENTE A UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ALUMNO**

Las pedagogías centradas en el docente, producto de la era moderna, fueron también fundacionales de los sistemas educativos latinoamericanos en general y del argentino en particular. La simultaneidad de la instrucción y la expectativa de la regularidad y uniformidad en las maneras y los ritmos de aprendizaje signaron la vida en las aulas. Esta pedagogía contribuyó a la generación de matrices de aprendizaje (Quiroga, 1991). que naturalizaron la idea de que la escuela no es para todos y que no todos pueden aprender, la naturalización de este tipo de suposiciones, no sólo entre los docentes sino en el conjunto de la comunidad convalidaron la exclusión de aquellos alumnos considerados “culturalmente diferentes” o “ineptos intelectualmente”.

Durante los años 70, el campo académico de la educación argentina fue influenciado, no solo de la pedagogía de la liberación de Freire, sino también de los trabajos de Jean Piaget y Lev Vygotsky que si bien marcaron una profunda huella en el campo académico no llegaron a impactar como se imaginó en las aulas.

La difusión de la teoría de las inteligencias múltiples y de los incipientes desarrollos del marco de la EpC en los años noventa aportó una nueva perspectiva al debate de la pedagogía centrada en el alumno. Si todos procesamos la información de diferentes maneras, ¿de qué manera da respuesta un sistema pensado desde la uniformidad y la homogenización? ¿Cómo apoyar

genuinamente la diversidad de procesos de aprendizaje de los alumnos? Una de las aparentes ventajas de esta propuesta es que parecía ser fácilmente comprendida y aceptada por los docentes argentinos. Los conceptos aparecían como claros, significativos y sustentaban intuiciones, creencias y prácticas de docentes preocupados por ampliar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Tanto la teoría de las inteligencias múltiples como el marco de trabajo de EpC han tenido una notable difusión en diferentes países de América Latina, especialmente en Colombia y Argentina, donde sus ministerios de Educación en diferentes momentos promovieron su desarrollo. En el caso particular de Argentina, con la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993, se inició el proceso de transformación educativa. El Ministerio de Educación de la Nación impulsó una serie de programas para acompañar a las provincias, a las que se les habían transferido las escuelas. En ese proceso de transformación, en enero del año 1994 se generó el Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI.

Este programa tenía por objetivo promover formas alternativas de organización y gestión escolar (el uso flexible de tiempos, espacios y agrupamientos), el trabajo colaborativo entre docentes y en redes de escuelas, y promover una pedagogía que rompiera con la estructura “frontal de la clase”. El programa se diseñó a partir de algunas de las lecciones aprendidas del programa Nueva Escuela de Colombia, que había consolidado redes entre escuelas rurales y promovía el protagonismo de estudiantes y docentes en el proceso de aprendizaje y en la gestión de los centros educativos. Estableció también un vínculo con el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, que entonces era conocido por los desarrollos de Howard Gardner (1982, 1983) sobre inteligencias múltiples<sup>5</sup>.

En el marco de estos proyectos en 1996 se realiza la “presentación en sociedad” de los avances de la investigación que dan origen al marco de trabajo de Enseñanza para la Comprensión organizándose en Boston el Primer Summer Institute del Proyecto Zero. En ese ámbito comienza a gestarse lo que en el año 2001 se instalaría como L@titud.

L@titud es una red de profesionales que promueve una educación para la comprensión y la acción inteligente en América Latina, y el desarrollo tanto de iniciativas locales como de experticia regional. Para ello, la red se apoya en los marcos conceptuales y en las herramientas

---

<sup>5</sup> En mi carácter de Coordinadora Nacional del Programa, a mediados de 1994 viajé a Boston y a partir de allí comenzó un intercambio que permitió promover múltiples acciones en el país. Particularmente, ese viaje me permitió conocer los resultados de la investigación que, después de ser financiada durante cinco años por la Spencer Foundation, estaba en su fase final. Uno de los resultados de aquella investigación fue el diseño del marco de Enseñanza para la Comprensión. A partir de allí, mi trayectoria personal y profesional se articula, junto con las de otros colegas, con el desarrollo de las ideas de EpC en el país y en América Latina. En el año 1996, el Proyecto Zero realizó su primer Summer Institute, al que invitó a 90 profesionales de diferentes países. Allí, junto con Patricia León Agustí, de Colombia, y Verónica Boix Mansilla, una colega argentina radicada en Estados Unidos y colaboradora de Howard Gardner, comenzamos a gestar lo que en el año 2001 se concretaría como L@titud (*Latin American Initiative Toward Understanding and Development*).

prácticas desarrolladas inicialmente en el marco de las investigaciones del Proyecto Zero de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard<sup>6</sup>.

También en 1996, el Ministerio Nacional de Educación en Argentina comenzó a publicar *Zona Educativa*, una revista con un tiraje de 600.000 ejemplares, que llegaba mensualmente a todas las escuelas del país. En esa publicación, fundamentalmente en la sección fija “Qué y cómo enseñar”, se daban a conocer conceptos básicos acerca de las inteligencias múltiples y de la comprensión como desempeño.

En el año 1999, casi coincidentemente con su aparición en Estados Unidos en inglés, la editorial Paidós publicó en la Argentina los dos libros que recogen los resultados de la investigación de EpC: *La enseñanza para la comprensión*, compilado por Martha Stone Wiske y *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente* de Tina Blyte. Disponer de bibliografía en español fue importante para apoyar las acciones de capacitación que se estaban promoviendo ya no sólo desde el Ministerio nacional, sino también desde otros organismos públicos y privados.

Sería difícil enumerar de modo exhaustivo todos los hitos que permitieron la difusión de estas ideas en el país y el comienzo de un proceso de apropiación y recreación de esas ideas. Pero entre todos ellos, cabe mencionar la visita de Howard Gardner a la Argentina en 1997; el Seminario Nacional organizado por el Ministerio de Educación de la Nación, del que participaron referentes de todas las provincias del país y académicos de las Universidades, coordinado por David Perkins y su equipo en 1998; el congreso de tres días realizado en la Universidad Torcuato Di Tella, a comienzos del 1999, en que se desarrollaron conferencias y talleres ofrecidos por David Perkins, sus colegas del Proyecto Zero y académicos locales invitados (y en el que participaron 300 docentes y académicos ya no sólo del país, sino también de Uruguay, Paraguay y Brasil).

Una de las preocupaciones de los miembros de L@titud fue cuidar que esas nuevas ideas que se difundían no se convirtieran en patrimonio de una elite de instituciones privadas –que, obviamente, pronto vieron su potencial–. Por esta razón, inicialmente desde la organización de la visita de Howard Gardner y del congreso, y luego también desde la coordinación de L@titud, se estableció la siguiente regla: cuando una acción requiere financiamiento mediante fondos privados, la institución que los provee debe reservar una proporción del cupo para la participación gratuita de quienes trabajan en el sistema público. Esta regla se cumplió en todos esos eventos fundacionales y se sigue cumpliendo.

---

<sup>6</sup> La red L@titud desarrolla tres líneas básicas de actividades: *desarrollo profesional* (organización de conferencias, seminarios y talleres para la disseminación de las propuestas, cursos presenciales y en línea, intercambio de experiencias entre investigadores y docentes de diferentes regiones de un mismo país y entre países de América Latina, consultorías y seguimiento a proyectos de mejora educativa); *desarrollo de materiales* (traducción de materiales existentes, colaboraciones para la producción de nuevos materiales y producción de artículos y libros en español) y *avance del conocimiento* (colaboraciones de investigación y producción de nuevos marcos conceptuales y documentación de casos ejemplares y de experiencias alternativas de trabajo con el marco de EpC).

A poco más de 15 años de esas primeras relaciones, y por la acción de diferentes instituciones (ministerios provinciales, el IIPE-UNESCO Argentina, universidades nacionales, etc.), supervisores, directivos y docentes del país han sido formados en el marco de EpC.

Desde la creación de L@titud, en 2001, primero en convenio con la Universidad Torcuato Di Tella y luego con la Universidad de San Andrés, más de 2.500 docentes y directivos de todos los niveles de enseñanza- desde inicial a docentes universitarios a cargo de cursos de posgrado- se han capacitado en talleres y seminarios ofrecidos en las universidades, y en trabajos desarrollados en diversas instituciones educativas, todos ellos codiseñados en cada situación con las instituciones respectivas. En trabajos colaborativos a largo plazo –proyectos de tres años–, hemos trabajado a diferentes escalas: las escuelas (trabajando con todos los niveles o con alguno de ellos) o universidades (en este caso hemos trabajado con el conjunto de la Universidad o bien con alguna de sus facultades); los municipios; las provincias y/o los docentes de toda una ciudad como, entre otros sitios del país, con todos los profesores de escuela secundaria (pública y privada) de Villa Constitución, una ciudad de 45.000 habitantes. En este último caso, el apoyo de la Fundación Acindar hizo posible la iniciativa. Actualmente un proyecto similar es desarrollado en Tres Isletas (en la provincia del Chaco, una de las provincias argentinas socioeconómicamente menos favorecidas) en la que estamos desarrollando un programa que incluye a todos los docentes de la localidad.

El grupo promotor de L@titud nodo sur en la Argentina está conformado por profesionales que provienen del campo de la pedagogía y por especialistas en diversos campos del conocimiento, preocupados por la enseñanza de sus disciplinas (arte, ciencias naturales y sociales, filosofía, economía, tecnología, lenguas, matemática, etcétera).

Los materiales, tanto los traducidos como los producidos en el país, son bibliografía de las carreras de formación docente y de educación tanto en instituciones superiores de formación docente como en universidades públicas y privadas. Diversos materiales en español se difunden a través del Portal de las Américas de la Organización de Estados Americanos (OEA).

En síntesis, puede afirmarse que las ideas y el marco de EpC son ampliamente conocidas en el país, aunque no necesariamente puestas en acción de manera similar. Las primeras acciones *deliberadas*, impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación, así como acciones posteriores impulsadas o desarrolladas por L@titud y la amplia difusión de bibliografía y materiales, han contribuido a que esto sea posible.

## CAPÍTULO 4.

### EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

---

*En el futuro (hoy mismo ya), como Denzin y Lincoln predecían en 1994, no hay, ni habrá, un único camino a seguir, una sola voz que escuchar, una única historia que escribir y una forma de contarla, sino una gama tan amplia como se quiera. Cuentos, dramas, fábulas, memorias, historias, autobiografías, poemas y otros textos y géneros literarios entran en escena y servirán para informarnos, para transmitir y hacer llegar al público, a distintas audiencias, nuestra comprensión del Otro. Más allá de ello, ofrecerán a la audiencia la oportunidad de tomar sus propias decisiones, porque permitan “entrar” en el estudio más que simplemente leerlo. (Parrilla, 2005, p. 28)*

El enfoque biográfico narrativo, como se explicitará en este acápite se inscribe dentro de la lógica cualitativa en investigación social. Referirse a la lógica de la investigación implica identificar el tipo de confrontación entre teoría y empiria, que es uno de los desafíos esenciales en toda investigación científica y particularmente en las ciencias sociales. Por esta razón referirse a la lógica, en este caso a la cualitativa, implica un concepto más amplio que el de metodología. (Sirvent, 2005).

En este capítulo se presentarán sucintamente algunas de las discusiones actuales en torno a la investigación en ciencias sociales desde una lógica cualitativa, se hará una rápida descripción de la investigación biográfico-narrativa y su desarrollo en las ciencias sociales en general y en particular su desarrollo en la investigación educativa y se presentarán, los modos en que el método biográfico y otros han incorporado diferentes maneras de acceder a la narración y otorgar voz a los sujetos: el trabajo con imágenes y el trabajo con objetos en la investigación.

## 4.1. LA LÓGICA CUALITATIVA EN LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

La elección de una metodología de investigación no es un mero problema técnico ni de instrumentación, sino que indica una visión del mundo, valores y posiciones personales, modos diferentes de concebir las relaciones y la existencia (Cohen y Manion, 1990; Cook y Reichardt, 1986). Todo planteamiento de investigación apunta a determinadas relaciones, interacciones, intenciones e intereses entre investigación, investigadores y objeto de estudio. El hecho de formular y acotar unas metas no puede pretender hacerse asépticamente. Revela las preocupaciones y cuestiones, el universo referencial subyacente, en el que se mueven investigación e investigadoras/es. *Descripción, Interpretación y Comprensión explicativa* no son términos neutros, sino que reflejan las concepciones y asunciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas desde las que se proyectó el estudio.

La investigación cualitativa asume la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción del mundo social, las distintas traducciones de la vida, la vivencia de la existencia desde múltiples ojos y miradas. La realidad es así concebida como múltiple, y divergente. Por eso el compromiso humanístico de la investigación cualitativa de estudiar el mundo desde la perspectiva de los participantes, de los otros, y el rechazo a planteamientos que desconsideran o niegan la interpretación y construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos sociales.

La necesidad de entender cómo los individuos crean y modifican esa experiencia orienta los métodos que se dirigen a entender lo particular e individual (lo denominado ideográfico) y utilizan para ello indicadores cualitativos para probar y legitimar la investigación: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Desde el punto de vista epistemológico se concibe que para acceder al conocimiento social es necesario el compromiso con las personas, con los otros creadores de conocimiento, no desde la distancia sino desde el acercamiento a las experiencias subjetivas que sirven para su creación. Por eso la relación entre investigador y participantes en investigación es de interrelación mutua (Guba y Lincoln, 1982).

La investigación cualitativa no ha seguido una progresión y evolución lineal de una etapa a otra, sino que las rupturas y el movimiento de vaivén caracterizan la historia de la misma (Denzin y Lincoln, 1994). Suscribir el planteamiento cualitativo supone asumir también una serie de dudas y cuestiones para las que no hay una única solución, sino múltiples. Algunas tensiones con las que nos enfrentamos son:

1. *¿Cómo podemos acceder al mundo del otro/a? ¿Cómo acceder a la experiencias y significados personales de los/las otros/as, como acceder a su subjetividad?*

2. *¿Cómo podemos hablar con autenticidad de esas experiencias personales, subjetivas y vitales de otros/as?*
3. *¿Cómo podemos contar las experiencias de los otros/as?*

## **4.2. EL ENFOQUE BIOGRÁFICO NARRATIVO EN LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, EN GENERAL, Y EN EDUCACIÓN, EN PARTICULAR**

Si bien los marcos teóricos generales en que se funda la metodología biográfica narrativa son amplios (desde Dilthey hasta Deleuze) y varían según las perspectivas y focos de los distintos autores, parece existir cierto consenso de los autores con respecto a la importancia que para el desarrollo de la metodología tuvieron los trabajos de Paul Ricoeur y la reinterpretación y uso de éstos por parte de Clifford Geertz.

Paul Ricoeur (2001), en oposición a la tradición cartesiana del sujeto concebido como unidad como fundamento último y como anterior a la experiencia, sostiene que en la medida en que el sujeto está anclado en el lenguaje y es un ser eminentemente simbólico no sólo es susceptible de ser interpretado, sino que ni puede ser separado ni tiene entidad por fuera de su interpretación. Por otra parte, en *Del texto a la acción* (Ricoeur, 2001), propone la posibilidad de concebir la acción como discurso, considerando las acciones más que como hechos para observar como textos para interpretar. Estos dos posicionamientos teóricos convergen en su concepción del carácter narrativo de la vida y en la vinculación que establece entre narrativa e identidad. Según afirma, la vida puede ser entendida como un proyecto biográfico que puede ser narrado e interpretado, y la narrativa se presenta como una particular reconstrucción de la experiencia que da significado a lo sucedido o vivido. En este plano, la identidad del sujeto puede ser entendida como el relato que el sujeto hace sobre sí mismo, siendo, en consecuencia, la interpretación constitutiva del sujeto.

Por su parte, Clifford Geertz (1998), en su capítulo “*Géneros confusos, la refiguración del pensamiento social*”, postula la existencia de una refiguración del pensamiento social: el apartamiento de un “*ideal de explicación de leyes-y-ejemplos hacia otro ideal de casos-e-interpretaciones*” (Geertz, 1998, p. 63). Según sostiene, el síntoma fundamental de esta refiguración es la adopción de “la analogía del texto” por parte de los cientistas sociales (y por él mismo): los fenómenos socioculturales son concebidos más como textos para interpretar que como hechos para observar. El mayor aporte de Geertz en el campo de esta refiguración es haber redefinido el concepto de cultura como una compleja red de símbolos por medio de los cuales la gente se comunica y dota de sentido al mundo, haciéndolo comprensible (Geertz, 1973). Por lo tanto, el trabajo etnográfico consistirá en desentrañar el sentido que los sujetos otorgan a los símbolos, lo cual sólo puede hacerse, según sostiene, a través de la interpretación profunda de las interpretaciones que los sujetos realizan sobre sus propios elementos culturales (descripción

densa). Para ello es, por supuesto, fundamental otorgar un lugar central –mas no exclusivo– al *punto de vista del nativo*.

En las ciencias sociales, en general, son pioneros en esta perspectiva Thomas, I. y Znaniecki, F. (1918-1920), quienes publican *El campesino polaco en Europa y América*, considerado el primer trabajo sociológico biográfico.

Otro de los precursores, Oscar Lewis, publica *Antropología de la pobreza* (1959) y *Los hijos de Sánchez* (1961), dos trabajos que toman como unidad de análisis para el estudio de la pobreza en México, las biografías de las familias. Daniel Bertaux (1981), *Biography and society: The life history approach in the social sciences*, es considerado uno de los grandes padres de la metodología biográfica.

A ellos se agrega Donald Polkinghorne (1988), con su *Narrative Knowing and the Human Sciences*, y Norman Denzin (1978), quien, tal como señalan Bárbara Scandroglio y Jorge López Martínez (2007) en la reseña a su libro, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (primera edición en 1994, última en 2005):

*“Desde la primera edición del Handbook of Qualitative Research, Denzin y Lincoln se han convertido indiscutiblemente en una referencia obligatoria y, por mucho tiempo, excepcional para el heterogéneo conjunto de concepciones y prácticas que se encuentran reunidas bajo la etiqueta de investigación cualitativa”* (Scandroglio y López Martínez, 2007, p. 382).

Los autores de la reseña nos recuerdan también que cada una de las ediciones, manteniendo un corpus de planteamientos y contenidos comunes, ha intentado responder a las demandas de los contextos intelectuales e históricos por los que ha ido transitando el campo. La primera edición, aparecida en 1994, colaboró decididamente tanto con el conocimiento como con el reconocimiento de un campo en proceso de expansión y consolidación, y puede considerarse que aportó el primer intento exhaustivo de revisión en la era del resurgimiento de la perspectiva cualitativa. La segunda edición, publicada en el año 2000, hizo un especial esfuerzo por abarcar la complejidad y la diversidad de perspectivas y prácticas dentro del campo, en un contexto en el que ya eran accesibles diferentes textos destinados tanto a la reflexión epistemológica como a la sistematización de los procedimientos y técnicas. La tercera y última edición se propone hacer más explícito el compromiso político, social y académico en respuesta al resurgimiento del conservadurismo, especialmente presente en el contexto estadounidense, al dirigir un importante esfuerzo de réplica tanto a las epistemologías de corte neopositivista, *basadas en la evidencia*, como a las prácticas hegemónicas, discriminatorias y colonialistas. Otros aportes a los métodos biográficos narrativos son los de Catherine Riesmann (1993, 1996, 2008).

En la Argentina destacan, en esta línea, los trabajos de Jorge Balán, quien publicó en 1974 *Historias de vida en Ciencias Sociales*, y los de Elizabeth Jelin, quien publicó en 2002 *Los trabajos de la memoria*.

Siguiendo a Joan Pujadas (2000) podemos recodar que en últimos veinte años, se ha puesto énfasis en los enfoques humanistas por sobre las perspectivas positivistas en las ciencias



sociales. Como parte de estos enfoques aparece la recuperación del método biográfico valorizando a los actores sociales como protagonistas en los estudios sociales sobre la realidad. Si bien por un lado aparece un discurso etnocéntrico, universalista y unidireccional, que tiende a ser hegemónico a este se le opone lo que se denomina “síntoma biográfico”, que da importancia a la memoria individual y colectiva, sus historias (de género, de clase, etc.) por sobre estos discursos establecidos (Marinas y Santamaría, 1993, p. 11).

En el campo específico de la investigación educativa, varios de los investigadores que mencionaré no sólo investigan sobre la metodología, sino que han reflexionado sobre su epistemología y su uso. Se hace referencia específicamente a Jerome Bruner (New York University), Ivor Goodson (University of Brighton, University of Sussex), Michael Huberman (Université de Montreal), Michael Connelly (Toronto University), Jean Clandinin (University of Alberta), Antonio Bolívar (Universidad de Granada) o Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo), por poner sólo algunos ejemplos.

Jerome Bruner es uno de los investigadores que más ha contribuido a dar un estatuto epistemológico al modo narrativo de conocimiento y razonamiento. Su trabajo “Dos modalidades de pensamiento” en el libro *Realidad mental, mundos posibles* (Bruner, 1988b) constituye no sólo la introducción del método y programa narrativos en el campo de la educación, sino también su justificación y legitimación. Sostiene que existen dos modos de pensamiento y conocimiento: el modo paradigmático y el modo narrativo. El primero, asociado al conocimiento proposicional, categorial, general y abstracto; el segundo, asociado a las particularidades, intenciones y secuencias de la experiencia humana concreta. Si aquél toma la forma de sistemas proposicionales lógicamente estructurados, éste se expresa en forma de historias (narrativas). Según Bruner, ambas formas de pensar y conocer, aunque no se excluyen mutuamente, son irreductibles entre sí. Por otra parte, “difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación” (Brunner, 1988b: 23). En el capítulo “La construcción narrativa de la realidad” dentro de la obra *La educación, puerta de la cultura* (Brunner, 1997), afirma que la mente estructura y da sentido a la realidad por medio de narrativas, y que por lo tanto la narrativa es el marco ineludible de la experiencia humana: la vida y la realidad sólo cobran sentido a través de la narrativa. Mientras que es posible aprender estructuras lógicas de pensamiento para explicar el mundo, es imposible escapar de las estructuras narrativas para darle significado a él.

Ivor Goodson (1995) destacó algunos de los problemas y peligros que pueden surgir de la investigación biográfica narrativa -básicamente, funcionar como dispositivos de individuación y descontextualización y oscurecer la dimensión colectiva de lo social, reproduciendo la versión occidental individualista de la subjetividad-, problemas vinculados a la naturaleza individual y descontextualizada que presentan los relatos de vida (biografías). Sostiene que trabajar con biografías individuales puede ser un punto de partida para comprender la construcción social de la subjetividad con la condición de no limitarse a lo personal, esto es, con la condición de (re)contextualizar social e históricamente los relatos. Para ello propone la utilización de diversas fuentes documentales, escritas para construir “genealogías de contexto” (Goodson, 1995, p. 96)

que otorguen un contexto en el que adquieran significado los relatos de vida de los profesores. En un trabajo reciente, *Professional Knowledge, Professional Lives*, investiga el modo en que las biografías pueden echar luz sobre la cuestión del éxito o del fracaso de las iniciativas de reforma.

Michael Connelly y Jean Clandinin (1990) sostienen que los humanos son organismos contadores de historias que en primer lugar, individual y colectivamente, narran historias de vida, razón por la cual el estudio de las narrativas es el estudio del modo en que los humanos experimentan el mundo. Según señalan, “*los relatos de las narrativas de docentes son conjuntamente personales, reflejando la historia de vida de una persona, y sociales, en la medida en que reflejan también los contextos profesionales en que viven los profesores*” (Connelly y Clandinin, 2000a, p. 318). Han insistido en el carácter colaborativo y dialógico de la investigación biográfico narrativa, carácter que implica una relación particular entre investigador / investigado: la narrativa es una construcción mutua en la que todos los implicados participan (subjetivamente) (Connelly y Clandinin, 1990). Asimismo, afirman que los criterios de validación difieren de los científicos en tanto la narrativa no es una búsqueda de verdades objetivas.

El profesor de la Universidad de Granada, Antonio Bolívar (2002a), en sus trabajos, destaca el interés por fundamentar epistemológicamente la metodología biográfica-narrativa en el campo de la educación, situando históricamente el auge de la metodología en el marco de la coyuntura posmoderna (caída de los grandes relatos y ascenso de las pequeñas historias; giro lingüístico). Sostiene que la investigación biográfica narrativa constituye un enfoque propio y no simplemente una metodología más: “*Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje*” (Bolívar, 2004, p. 2). Retomando los trabajos de Bruner y Ricoeur, advierte que “*la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad*” (Bolívar y Domingo, 2006a pp. 22-23). Haciéndose eco de los peligros relativos al enfoque biográfico-narrativo (Goodson, 2001, 2003, 2004), propuso la utilización combinada de distintos instrumentos (triangulación secuencial, genealogía de contexto) con el fin de diseñar estrategias de investigación superadoras. Sus investigaciones se orientan a investigar la identidad profesional del profesorado, los cambios curriculares y los efectos identitarios de la aplicación de políticas públicas.

Jorge Larrosa (1995, 1996, 2003), de la Universidad de Barcelona, investigó las vinculaciones entre las formas de diseñar, organizar e implementar las experiencias de escolarización y las modalidades históricas que asumen las relaciones de saber/poder en la sociedad y sus instituciones. En otras palabras, investigó los modos de subjetivación implícitos en la experiencia escolar. Su concepto clave es el de experiencia: “*experiencia formativa*” le llama. Propone dignificar, retomar, legitimar la experiencia, que según afirma ha sido menospreciada por la filosofía y la ciencia. La experiencia es diferente de la práctica en tanto implica una reflexión del sujeto sobre sí mismo. La experiencia es algo que nos pasa, y al pasarnos nos forma y

transforma. Existe un saber en la experiencia que se adquiere a medida que damos sentido a lo que (nos) acontece. El saber de la experiencia no refiere a la verdad objetiva de lo que las cosas son, sino al sentido o al sin-sentido de lo que acontece. Se puede ver con claridad la consecuencia narrativa de este modo de concebir la experiencia.

Entre otros investigadores en educación, que desarrollan estudios dentro de este enfoque, podemos destacar a Elliot Eisner (1998) de la Universidad de Stanford; a Robert Faux (2003) de la Universidad de Pittsburgh, a Andy Hargreaves, del Lynch School of Education. Boston College, quien escribió, junto a Ivor Goodson, *Teachers' Professional Lives* (Hargreaves y Goodson, 1996).

Entre los investigadores latinoamericanos podemos destacar a Andrea Alliaud (2002, 2007) y a Ruth Sautú (1999, 2004), ambas de la Universidad de Buenos Aires, a María Antonia Gallart (2001), del CENEP (Centro de Estudios en Educación), a Irene Vasilachis (2006, 2009) investigadora del CONICET. También al portugués Antonio Novoa (1988, 1992, 1995) de la Universidad de Lisboa.

La investigación narrativa puede ser entendida como una subárea de la investigación cualitativa que se inscribe dentro de lo que se ha denominado el territorio de las escrituras del yo (historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, documentos personales de vida, relatos biográficos, testimonios...). Tal y como aseguran Bolívar et al. (2001), en este caso la tarea investigadora consiste en solicitar “contar historias” acerca de determinados hechos y, a partir de su análisis y comprensión conjunto, “interpretar” y construir nuevas historias/relatos en las que inscribir el posible cambio y mejora de los protagonistas.

La aparición de la historia oral en el campo de la historia, o del método biográfico en el campo de la sociología, antropología o la psicología social, supone la irrupción de un nuevo objeto y una visión innovadora (Joutard, 1996). Significa una ruptura de las limitaciones de las diferentes disciplinas y una búsqueda de nuevos paradigmas (Dunaway, 1995; Joutard, 1996). Al incluir el uso del método biográfico como recopilación de historias de vida de miembros característicos de un grupo social, se mejora la validez y confiabilidad de las informaciones, y sirve de herramienta didáctica. Pujadas (2000) aborda el método biográfico como recurso para obtener relatos biográficos en el contexto de una experiencia de campo.

Tal como ya hemos señalado, podemos identificar los comienzos del enfoque con la Escuela de Chicago en los años 20 fueron, los estudios se han desarrollado con la finalidad de analizar los microdispositivos que regulan la vida cotidiana, las vivencias de los individuos en contextos sociales determinados dada la incapacidad de los métodos cuantitativos clásicos para captar la auténtica voz de la gente. La investigación biográfico-narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción. El relato capta la riqueza y detalles de los significados de los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que difícilmente pueden ser recogidos por otros métodos.

Como afirman Bolívar et al. (2001, p. 105):

*“el conocimiento narrativo, en contraste con el científico de tradición positivista, se preocupa más por las intenciones humanas y significados que por los sucesos o hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción o control”*

Los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato y así, nuestras acciones y las de los otros son entendidas como textos a interpretar. El lenguaje permite la construcción de significado de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, esto es, “los humanos piensan, perciben y dan sentido a la experiencia de acuerdo con estructuras narrativas. Las formas simbólicas de la experiencia se procesan y representan en la memoria por cadenas de secuencia temporal” (Bolívar et al., 2001, p. 23).

Se trata de entender los fenómenos sociales como “textos”, cuyo valor y significado prioritariamente viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona y así, la tarea investigadora consiste en solicitar “contar historias” acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión conjunto, “interpretar” y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora. Contar los hechos pasados está intrínsecamente unido a lo que para el informante y el oyente les concierne en el presente o en sus vidas futuras.

Tim Booth (1996) se refiere a la narrativa como el retrato de la experiencia subjetiva de los sujetos en el sentido fiel que éstos otorgan a sus propias vidas.

Los métodos narrativos varían tanto en su forma como en propósitos. Así:

- La autobiografía es la forma “más pura” de narrativa, en la que el sujeto es el único autor.
- Las memorias son el recuerdo no organizado de hechos y sentimientos pasados sin intención de ser inclusivo o exhaustivo respecto al curso de la vida.
- Life review, o repaso de la vida, es un proceso de reflexión en el cual la persona evalúa su propio pasado desde su punto de vista en el presente.
- Life story y life history, o relato de vida e historia de vida. La primera hace referencia al relato colaborativo de toda o parte de la vida de un individuo oralmente deliberado; la segunda contiene la primera pero además incluye información de una variedad de recursos.

Tanto “auto-biografía” como “historia de vida” (Bolívar et al, 2001) se emplean en nuestra lengua indistintamente. En orden a evitar dicha mezcla tanto anglosajones como franceses emplean en su vocabulario una distinción: utilizan el término “life-story” y “récits de vie” para hacer referencia al relato o narración autobiográfica del protagonista de la historia (individualiza y personaliza, Goodson, 1996) y “life-history” e “histoire de vie”, cuando se utilizan otras fuentes como documentos complementarios además del propio relato autobiográfico (que contextualiza y politiza Goodson, 1996).

Aunque el uso en nuestro contexto del término historia de vida y autobiografía se dé sin distinción, Pujadas (1992) marca la diferencia entre relato de vida, referido a la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta; e historia de vida, como el estudio de caso no solo atendiendo al relato de su vida sino a cualquier otro tipo de información y documentación complementaria que permita la reconstrucción lo más exhaustiva y objetiva posible. Pujadas también distingue diferentes modalidades de historias de vida: la del relato único y las de relatos múltiples.

Las de relato único son poco frecuentes por dificultades propias del narrador (capacidad de expresión, tiempo a dedicar, grado de representatividad del colectivo). Entre las de relatos múltiples encontramos las de relatos cruzados y las de relatos paralelos.

Las historias de vida de relatos múltiples son obras de concepción coral, y, como propone Lejeune (Lejeune, 1980; Poirier et al., 1983), esta técnica se denomina relatos de vida cruzados una mirada múltiple centrada en un objeto único.

Aquí Pujadas (1992) propone un segundo tipo de historias de vida colectivas, mediante lo que denomina relatos de vida paralelos. Este tipo de procedimiento se utiliza cuando el objeto de estudio consiste en unidades sociales amplias.

Hay que prestar atención a estas categorías, ya que, por ejemplo, las memorias y narraciones sobre el holocausto, son relatos de vida cruzados, aunque los relatores sean personas de diferentes edades, clases y nacionalidades, ya que las narraciones confluyen en una experiencia leída como perteneciente a una comunidad, lo que Epstein (1978) denominó identidad terminal, instancia que integra diferencias con una carga afectiva de pertenencia.

Lo que aportan las fuentes orales y las historias de vida es una interpretación de un proceso personal y/o social (Portelli, 1989). Las historias de vida de relatos múltiples manifiestan grados de intertextualidad entre las narraciones de los sujetos. En el relato se pondrán en juego las características del sujeto entrevistado y los objetivos de la investigación que utiliza esas narraciones. La autonomía del relato individual se relativiza por que pone en juego los moldes culturales que lo organizan, con sus valores y contenidos.

El criterio que propone Pujadas para establecer la diferencia entre las historias de vida de relatos cruzados frente a las de relatos paralelos, es la existencia o no de un sentimiento de comunidad entre los narradores.

Por último, los biogramas, son registros biográficos de recopilación amplia a efectos comparativos.

El abanico del método biográfico-narrativo es tan amplio dependiendo de los objetivos y propuesta del proyecto de investigación que Minichiello et al. (1990), basándose en una revisión de literatura, plantean la tabla 4.1 de métodos narrativos.

TABLA 4.1. CARACTERÍSTICAS Y VARIACIONES DE LOS METODOS NARRATIVOS

Término/Método	Características clave	Formas/Variaciones
Historia (history) Ficción	¿Qué ocurrió? ¿Cómo? Se construye un acontecimiento pasado.	Oral, vida, personal Historia (de vida, auto)
Biografía Historia (story)	Historia de una vida Una ficción, una narrativa	Autobiografía Vida, experiencia personal.
Discurso Narrativa	Contar una historia. Una historia, tener una trama y existencia independiente del contador.	Primera, tercera persona. Ficción, épica, folklore.
Narrador Historia de vida (life history)	El que cuenta la historia Relato de una vida basada en entrevistas y conversaciones.	Primera, tercera persona Historia personal, recopilada, completa, de actualidad.
Caso	Un ejemplo de un fenómeno	Suceso, proceso
Historia de caso (case history)	Historia de un suceso o un proceso social, no una persona	Único, múltiple, clínico, legal.
Estudio de caso	Análisis y constancia de un único caso.	Único, múltiple.
Historia de vida (life story)	La historia de una	Recopilada, completa,

Fuente: Elaboración a partir de Minichiello et al. (1990).

Al contemplar este amplio panorama no hay dudas, tal como alerta Pujadas (2000), que un debate continúa abierto en la investigación en ciencias sociales: objetivismo versus subjetivismo. Es posible distinguir una doble dimensión de las trayectorias individuales y sociales: la reconstrucción de hechos y el análisis de los discursos que organizan la memoria de los mismos. Se puede enfatizar en el estudio de la memoria o en el de la reconstrucción, de acuerdo al diseño de la investigación. Según Bourdieu (1989), las trayectorias individuales están llenas de discontinuidades que no son siempre reconocidas por los sujetos, por eso, toda trayectoria individual o social va a ser interpretada desde lo que el individuo es cuando narra su historia, “ilusión objetivista” (Clot, 1989, p. 37).

Para Bourdieu (1989), la comprensión de una trayectoria personal solo es posible si se toman en cuenta la relación del sujeto con su contexto.

El método biográfico reclama la subjetividad del sujeto como objeto de estudio, ya que en toda trayectoria personal o colectiva siempre hay dos componentes, uno previsible y otro imprevisible. Lo previsible es lo referente a los anclajes de la época y al contexto cultural. Lo imprevisible es lo que nos remite a las circunstancias únicas e irrepetibles de cada vida en particular.

Conscientes de que *somos nuestras comprensiones y aprendizajes*, es decir, de que nos constituimos como sujetos en nuestros aprendizajes, entendemos que el método biográfico

narrativo más que un método, es un enfoque que permite dar cuenta del objeto de esta investigación; permite no sólo indagar acerca de las comprensiones que los profesores han desarrollado a partir de su vinculación con las ideas de Enseñanza para la Comprensión, sino también nos permite hacer una vuelta reflexiva sobre los procesos desarrollados y sobre la rica trama de interacciones construida, generando códigos comunes que les permiten ser parte de un colectivo sin anular la diversidad. Este enfoque posibilita, asimismo, dar cuenta de las trayectorias personales y profesionales que se imbrican para que nos constituyamos como sujetos. Recuperar las voces y las reflexiones de los profesores es, a la vez, estrategia de indagación y finalidad de este trabajo.

### **4.3. OTRAS MANERAS DE ACCEDER A LA NARRACIÓN. EL USO DE IMÁGENES Y OBJETOS EN LA INVESTIGACIÓN**

Tal como señala Jordi Roca i Girona (2010), las formas utilizadas tradicionalmente por los etnógrafos, por los investigadores sociales y por otros investigadores cualitativos para llevar a cabo la recogida de datos han sido fundamentalmente la observación (participante y no participante), las entrevistas y en algunos casos el análisis de artefactos.

En la *observación participante* el investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia tomando parte de su cotidianidad refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos. En las notas de campo, el investigador incluye comentarios interpretativos basados en sus percepciones; dichas interpretaciones están influidas por el rol social que asume en el grupo y por las reacciones correspondientes de los participantes. Este tipo de observación está al servicio de obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo.

La *observación no participante* exige un observador no intrusivo. El foco de interés principal cambia de los significados de los participantes a su comportamiento. Requiere que el observador intente elaborar un registro completo y exacto de datos observables. Por esta razón el intercambio social con los participantes se convierte en una fuente de distracción y puede conducir a distorsiones de los datos; los observadores intentan implicarse lo menos posible en los hechos que están registrando. Ello les obliga a situarse, y a colocar sus equipos de observación en el lugar menos intrusivo posible. La dificultad consiste en que tienen que penetrar en una escena y, al mismo tiempo, permanecer separados de ella. Cuando esto ofrece dificultades, pueden optar por ejecutar sus estudios en dos etapas: una participativa, donde desarrollar el rapport, y una segunda no participativa, en la que efectuar el registro de los datos.

La observación no participante es adecuada para la obtención de descripciones exhaustivas, pormenorizadas y representativas del comportamiento de los individuos. Aun cuando los significados de los participantes pueden inferirse a menudo ciertos registros de sus conductas verbales y no verbales, estos procedimientos son menos directos en general que las estrategias

interactivas. Sin embargo, los datos obtenidos se pueden triangular con los que se recojan con otros métodos más directos. (Goetz y Lecompte, 1988).

En el caso de *las entrevistas*, Denzin (1978) distingue tres formas; la entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada. Más allá de estas formas “en las ciencias sociales la entrevista se refiere a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación” (Piovani, 2007, p. 215). Las entrevistas en profundidad, tal como lo señala Rosemblum (1987), se caracterizan por su estructura paradójica ya que en un intercambio muy circunscripto en el tiempo, dos personas relativamente extrañas deben construir a la vez intimidad e impersonalidad. En este tipo de entrevista no se expresa simplemente una sucesión de acontecimientos vividos sino la verbalización de una apropiación individual de la vida colectiva. Por esta razón no se trata de un registro de hechos o de datos sino del arte de un vínculo en el que, en un interjuego de estrategias comunicativas, se registra el “decir sobre el hacer” (Alonso, 1998).

Pero, tal como alertan Goetz y Le Compte (1988), además de hablar e interactuar, los seres humanos fabrican y utilizan cosas. Los artefactos resultantes constituyen datos que indican las sensaciones, experiencias y conocimiento de las personas, y que también connotan opiniones, valores y sentimientos. Los objetos ofrecen evidencia relevante ya que son manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura. El *análisis de artefactos* que era una de las técnicas frecuentemente empleada por los historiadores para investigar los testimonios escritos del pasado, y por antropólogos para examinar los objetos contruidos por los pueblos antiguos, ha sido adaptado al campo de la educación para la investigación de grupos contemporáneos.

Más allá de las diferencias entre estas tres formas de recoger información el formato habitual para registrar los datos obtenidos por estos procedimientos es la escritura, lo que ha generalizado en el trabajo de campo el uso de grabadoras para el caso de las entrevistas. Las grabadoras, cada vez más pequeñas y con sistemas de digitalización de voz están incorporadas absolutamente a la tarea. De todas maneras lo allí recogido acaba produciendo en la mayoría de los casos un documento escrito, resultante de la transcripción de la conversación.

*“Sin embargo, ya desde sus inicios, el trabajo de campo etnográfico se ha servido, en mayor o menor medida, de otros mecanismos de grabación de las informaciones obtenidas por el etnógrafo. De hecho, muchas de las etnografías clásicas contenían fotografías y dibujos relativos a la comunidad estudiada”* (Roca i Girona, 2010, p. 171).

Siguiendo a Roca i Girona (2010) podemos señalar que la imagen se ha incorporado y se sigue incorporándose de diferentes maneras:

- a) *Como elemento aislado que se incorpora con propósitos ilustrativos o testimoniales.* La imagen adquiere en este caso un carácter probatorio que se adjunta al texto resultante de la investigación. El supuesto es que la cámara permite la captación de la



realidad en su “verdadera esencia” y conlleva la posibilidad de “ver” lo que de otra manera queda relegado a la imaginación construida en base a la descripción textual.

- b) *Como fuente documental.* Aquí se inscribe el análisis de producciones fotográficas o filmicas ya existentes que poseen un estatuto equiparable a cualquier otro tipo de documentación utilizable en el proceso de investigación en el marco general de lo que se denomina observación documental o análisis de artefactos. En este sentido, hay que tener presente la doble dimensión –denotativa y connotativa– de la imagen: lo que la imagen muestra y como es interpretada y utilizada por quienes estudiamos.
- c) *Como técnica de obtención de datos en el trabajo de campo,* en el marco del diseño de proyectos específicos en el que la fotografía o la filmación puede formar parte integrante de un proyecto de investigación. En este caso, el audiovisual es considerado parte de la metodología de trabajo. Su valor esta, en esta ocasión, en el potencial específico de la imagen para la exploración y la toma de datos en la prospección etnográfica y la posibilidad de análisis diferidos de las situaciones registradas. Margaret Mead y Gregory Bateson fueron pioneros, en la década de los años treinta, en sus investigaciones en Bali y Nueva Guinea, en el uso de la imagen para algo más que documentar costumbres o ilustrar descripciones verbales. Se podría destacar, en este sentido, una cierta ventaja del cine o del video como instrumento de investigación, insustituible debido a que posee la facultad de captar acontecimientos en una dimensión doble –gesto y palabra – que son demasiado complejos, rápidos o pequeños para ser captados por el ojo o registrados por escrito: así se reduce la impotencia ante nuestra incapacidad para captar descriptivamente mas de lo que el tiempo y la palabra nos permite, y tiene la capacidad de reproducirlos repetidamente a diferentes velocidades. El video hace posible la observación diferida y tiene una función evocativa, con lo que constituye un recurso mnémico similar a la experiencia de releer los diarios de campo. Sin embargo, en ambos casos, la rememoración no es sinónimo de reproducción en su totalidad, ya que la (re)visión de lo que se ha registrado no nos aporta necesariamente ni los motivos ni el estado de animo ni el impacto que acompañaron el momento de la grabación.
- d) *En calidad de producto etnográfico,* el cine, el video o una secuencia de imágenes se puede editar en una estructura narrativa, como un documento equiparable al informe final de un trabajo de investigación científica, es decir, como una forma de escritura etnográfica, de presentación de los resultados de la investigación. El cine o el video ofrecen la posibilidad de proyectar el documento editado (la película) ante las personas estudiadas, y analizar así, con ellas, a partir de las imágenes, su comportamiento y sus reacciones, lo cual siempre es mas asequible que con la utilización de la monografía escrita para este fin. Esto significa que la película también puede ser utilizada para obtener nuevos datos sobre como la gente reacciona a la filmación, una técnica que John y Malcolm Collier (1986) llaman elicitiva o proyectiva.

Estas cuatro maneras de utilización de las imágenes han sido las más frecuentemente utilizadas por la investigación. Es el poder proyectivo o elicitivo el que particularmente ha interesado en esta investigación. En este sentido investigaciones más recientes ponen la mirada ya no en lo que

el investigador registra sino en las fotografías, objetos y/o imágenes que los sujetos, actores del proceso de investigación aportan y de los sentidos que ellos mismos atribuyen a estos objetos o imágenes.

### 4.3.1. La foto elucidación

Por lo general la foto elucidación está basada en la sencilla idea de insertar una fotografía en una entrevista de investigación. La diferencia entre las entrevistas con imágenes y texto, y las entrevistas con palabras solamente, radica en la manera en que respondemos a estas dos formas de representación simbólica. Esto tiene una base física: las partes del cerebro que procesan la información visual son evolutivamente más antiguas que las partes que procesan la información verbal. Así, las imágenes evocan elementos más profundos de la conciencia humana que las palabras.

Las fotografías utilizadas en la investigación de foto elucidación se extienden a lo largo de un continuo. En un extremo se encuentran los inventarios visuales de objetos, personas y artefactos. Al igual que todas las fotografías, representan las subjetividades plasmadas en el encuadre, la exposición y otras consideraciones técnicas. Las fotografías de este tipo son típicas de los estudios de campo antropológico. En medio del continuo hay imágenes que representan eventos que formaron parte de un pasado colectivo o institucional. Estas pueden ser fotos de trabajo, escuelas, u otras experiencias institucionales, imágenes que representan acontecimientos etc., aunque estas no reflejen la vida actual /real de los sujetos con quienes se está trabajando. En el otro extremo de nuestro continuo están las fotografías que retratan dimensiones íntimas de lo social -la familia u otro grupo social íntimo-, o el propio cuerpo. Las entrevistas de foto elucidación conectan "las definiciones básicas del yo" para la sociedad, la cultura y la historia (Harper, 2002).

Tal como señala Harper, la foto elucidación fue nombrada por primera vez en un artículo publicado por el fotógrafo e investigador John Collier (1957). La técnica se empezó a utilizar en la investigación cuando el equipo de Cornell utilizó la foto elucidación para examinar cómo las familias se adaptaban a la residencia entre personas étnicamente diferentes, y a las nuevas formas de trabajo en las fábricas urbanas. Los investigadores habían encontrado estos temas difíciles de explorar en las encuestas o en entrevistas en profundidad y decidieron probar una nueva técnica de entrevistas usando imágenes fotográficas de los antiguos y nuevos mundos habitados por los sujetos. Los investigadores hicieron entrevistas de foto elucidación, así como entrevistas no fotográficas con las mismas familias para ver cómo funcionaba cada método. Según el propio Collier: (1957, p. 858) "*Las imágenes provocaron entrevistas más largas y en profundidad, pero al mismo tiempo, ayudaron a los sujetos a superar la fatiga y la repetición de las entrevistas convencionales*".

Más allá de su potencial en años posteriores sólo un pequeño número de estudios publicados se han basado en la foto elucidación. En algunos casos la técnica tenía lugar de manera informal en

la rutina del trabajo de campo y su impacto no era formalizado. Sólo en los últimos años este abordaje está siendo recuperado de diversas maneras.

La foto elucidación se definió como una de las cuatro formas los investigadores podrían utilizar fotografías en las técnicas de investigación estándar.

Harper (2002) recuerda que en otros trabajos (p.e. Harper 1993, 1998) ha sugerido que la foto elucidación se considerase como un diálogo posmoderno basado en la autoridad del sujeto y no al investigador. La mayor concentración de los estudios de foto elucidación se ha publicado en la revista *Visual Sociology*. La foto elucidación también se ha incorporado en la investigación en disciplinas como la psicología (Sustik, 1999), la educación (Dempsey et al., 1994; Smith y Woodward, 1999) y los estudios organizacionales (Buchanan 1998).

Nuevamente, en las maneras más convencionales de trabajar con foto elucidación, es el investigador quién “porta y aporta” las imágenes. En el caso de la investigación que aquí se presenta fueron los entrevistados quienes aportaron los objetos, las imágenes, las fotografías que permitieron profundizar la conversación.

#### **4.3.2. Los documentos personales**

Desde la tradición de la sociología de Chicago, se ha incorporado al trabajo biográfico lo que se llama la técnica de los documentos personales. Estos documentos incluyen, desde la propia autobiografía, hasta los diarios personales, las colecciones epistolares, todo tipo de registro iconográfico (videos, películas, fotografías, dibujos) y otros objetos personales.

Se trata de un acercamiento al individuo y a su entorno familiar, que busca aquellos elementos que tienen un alto grado de significación, una capacidad de rememoración de las etapas de la trayectoria vital del sujeto y del contexto más inmediato. Especialmente los diarios personales, cuando estos tienen una secuencia larga y reflejan años en la vida de la persona, las colecciones de cartas de amigos y familiares y las fotografías tienen un poder evocador extraordinario: son documentos en si mismos, pero, además, sirven como elementos auxiliares para situar, contextualizar y activar la memoria de la persona a la que queremos biografiar. Los documentos personales, por tanto, se convierten en un complemento de otras técnicas biográficas.

*“Con el término documentos personales se describe cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su investigación y que posea, sobre todo, un valor afectivo o simbólico para el sujeto analizado, junto a la función de detonante del proceso de rememoración de los acontecimientos pasados” (Pujadas, 2000. p. 137).*

Tomando este concepto de documentos personales se abre, entonces, una gama interesante y al mismo tiempo muy amplia de objetos que podemos considerar aunque sin dudas no cualquier objeto puede ser considerado complemento de otras técnicas biográficas. Es fundamental valorar su poder evocador así como su significatividad.

*“El mundo está abarrotado de documentos personales. La gente lleva diarios, envía cartas, hace fotos, escribe informes, relata biografías, garabatea pintadas, publica sus memorias, escribe cartas a los periódicos, deja notas de suicidio, escribe frases en las tumbas, filma películas, dibuja cuadros, hace música e intenta consignar sus sueños personales”* (Plummer, 1989, p. 15).

El universo documental posee un valor y un poder evocador y simbólico y nos permite acceder, junto con los sujetos implicados a la construcción de significados que acompañan la tarea de recopilación de narrativas. No sólo la imagen capturada en fotografías o películas tiene este poder. Así como las fotografías tienen un gran poder evocador y está corroborada la utilidad que tiene poder consultar los álbumes de fotos con el informante durante las sesiones de entrevista, como forma de situar al propio sujeto en el contexto de los acontecimientos que nos está narrando y de dar entrada a recuerdos adormecidos u olvidados a menudo otros objetos poseen un valor proyectivo y simbólico mucho más potente.

#### **4.3.3. El valor evocativo y proyectivo de los objetos**

Muchas veces los objetos tienen significados trascendentes en las transiciones vitales, objetos que actúan como marcas de una relación y provocan una conexión emocional. Otras veces los objetos son referidos por diferentes actores como fuertemente ligados a sus producciones intelectuales. En todos los casos el objeto reúne, para quién lo presenta, emoción y carga cognitiva o intelectual, el objeto aparece entonces como acompañante de un proceso, de una experiencia vivencial.

*“Generalmente consideramos a los objetos por su valor utilitario o estético. (...) Ingresamos a un territorio menos usual cuando consideramos a los objetos como acompañantes de nuestra vida emocional o como fuente de provocación para el pensamiento. La noción de objetos evocativos une estas dos maneras menos frecuentes de concebirlas develando la inseparabilidad de sentimiento y pensamiento en nuestra relación con los objetos. Pensamos con los objetos que amamos, amamos a los objetos que nos incitan a pensar”* (Turtle, 2007, p. 5).

Este poder evocativo de los objetos llevó a Sherry Turkle (2007), investigadora y docente de ciencias sociales y tecnología del MIT, a compilar una serie de ensayos en los que invitó, a diferentes personalidades del mundo de la ciencia, del arte y de la cultura, a elegir y reflexionar con y a partir de ciertos objetos. Este trabajo partió de la asunción que los objetos, muchos de ellos simples objetos de la vida cotidiana, son a la vez portadores de pasiones y promotores de ideas.

En esta investigación, modificando el modo en que generalmente se incorporan las imágenes y los objetos (o sea portadas por el investigador) hemos pedido, que a modo de autores, fuesen los entrevistados quienes trajesen ese “algo” que evidenciase para ellos su relación con el marco de EPC.

## CAPÍTULO 5.

### OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

---

*La vida como narrativa, según Bruner o Ricoeur, es entenderla –un tanto existencialmente– como un proyecto biográfico, que puede ser narrado o leído. Frente al silencio que un materialismo o, más modernamente, un estructuralismo quisieron establecer sobre el sujeto, al disolverlo en las estructuras, el individuo emerge como persona distinta y única, que – como resaltó Hanna Arendt– se revela en la acción y en el discurso.*

(Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 9)

Tras un largo repaso del marco teórico y metodológico que fundamenta esta investigación, en el presente capítulo se retoma la descripción de los objetivos y metodología del estudio empírico, ya anticipada en el primer capítulo.

De esta forma, en las hojas que ahora siguen, en primer lugar se detallan los objetivos de la investigación, continuando con la delimitación del objeto de investigación y la justificación de la lógica de la misma. También se describen los criterios de selección de los participantes y se preentan sus características mas relevates. En cuarto lugar se describe el proceso y las estrategias de obtención de informnación, finalizando con una cuidadosa descripción del proceso de análisis de datos desarrollado.

## 5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Entender los procesos de desarrollo profesional desde la perspectiva de los propios actores sin caer en una descripción puramente pintoresca, es uno de los mayores desafíos de la investigación cualitativa en educación. Trascender lo anecdótico para a partir de las vivencias, experiencias y sentidos asignados constriuir un conocimiento que los trascienda pero que al mismo tiempo sea fiel a estas perspectivas ha sido una ocupación y desafío de esta investigación. Desde una perspectiva biográfico narrativa, esta investigación se ha planteado responder a las siguientes *preguntas de investigación*:

- ¿Cómo comprenden la enseñanza, del aprendizaje y de la disciplina que enseñan los docentes que trabajan con el marco de *Enseñanza para la Comprensión*?
- ¿Cuáles son los desafíos (prácticos y conceptuales) que identifican cuando intentan incorporar las ideas de la EpC en su práctica de enseñanza?
- ¿Cuáles han sido los hitos y las condiciones que permitieron el proceso de apropiación de este marco de trabajo?

A partir de las mismas, los objetivos que con esta investigación se presenten conseguir son los siguientes:

- Conocer las valoraciones de los profesores acerca de los aportes del marco de EpC en relación con su concepción de aprendizaje, de conocimiento de su disciplina y de su enseñanza.
- Comprender cómo se desarrollaron los procesos de apropiación de las ideas de la EPC y qué factores contribuyen o no a este proceso.
- Analizar los procesos que contribuyen al desarrollo profesional de los docentes

Para ello fue necesario:

- Identificar sus concepciones de aprendizaje, el tipo de relación que establecen con el conocimiento y las transformaciones, o no de ese conocimiento cuando es enseñado.
- Identificar, desde sus perspectivas, los cambios que se producen en estas concepciones a partir del proceso de incorporación de las ideas de EPC en sus prácticas.
- Caracterizar los modos particulares en que se han desarrollado los procesos de apropiación de las ideas de la EpC en diferentes contextos y según las experiencias previas de los docentes.

## 5.2. OBJETO Y LÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Siendo el **objeto** de esta investigación *las comprensiones de los docentes y los procesos que desarrollaron para construirlas*, el diseño y metodología de investigación se ha enmarca en una lógica cualitativa.

En la investigación cualitativa se asume la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción del mundo social, las distintas traducciones de la vida, la vivencia de la existencia desde múltiples ojos y miradas. La realidad es así concebida como múltiple y divergente. Esto implica estudiar el mundo desde la perspectiva de los participantes, de los otros, y no adscribir a planteamientos que desconsideran o niegan la interpretación y construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos sociales.

Desde el punto de vista epistemológico, se concibe que para acceder al conocimiento social es necesario el compromiso con las personas, con los otros creadores de conocimiento, no desde la distancia, sino desde el acercamiento a las experiencias subjetivas que sirven para su creación. Por eso la relación entre investigador y participantes en investigación es de interrelación mutua (Guba y Lincoln, 1982).

Sin duda, la elección de una metodología de investigación no es un mero problema técnico ni de instrumentación, sino que indica una visión del mundo, valores y posiciones personales, modos diferentes de concebir las relaciones y la existencia (p.e. Cook y Reichardt, 1986; Cohen y Manion, 1990).

Por esta razón optamos por trabajar desde un enfoque biográfico narrativo que permitiese a los sujetos presentar sus propias interpretaciones y secuencias narrativas, y que permitiese la emergencia de la construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos.

En acuerdo con el profesor Antonio Bolívar,

*“utilizaremos aquí el término ‘investigación biográfico narrativa’ como una categoría amplia que –ostensivamente incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, como dice Gusdord, al territorio de las escrituras del yo [...] La investigación narrativa puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio paraguas de ‘investigación cualitativa’, más específicamente como investigación experiencial”* (Bolívar, 2001, pp. 18-19).

Como afirma Claude Dubar (2001), uno de los más reconocidos especialistas sobre la identidad profesional, en la construcción de esta identidad se vincula lo subjetivo a contextos sociales estructurales más amplios. La identidad no es un atributo o característica, sino más bien una construcción que implica una interacción dinámica entre los elementos subjetivos del individuo y la realidad concreta.

Trabajar sobre las trayectorias profesionales de los enseñantes implica, de algún modo, trabajar sobre sus propias trayectorias de vida. Mucho más cuando lo que queremos comprender es cómo se desarrollan su comprensión -entendida como el modo en que piensan y actúan con

conocimiento- en relación con la enseñanza, y cómo en esta praxis se modifican sus concepciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y su relación con el conocimiento que enseñan, en contextos y situaciones históricas determinadas.

De esta forma se trabajará sobre trayectorias profesionales de enseñantes, lo que implica, de algún modo, trabajar sobre sus propias trayectorias de vida. Así, algunas de las categorías de análisis a priori son:

- Inserción laboral
- Concepción del aprendizaje
- Concepción del trabajo docente
- Relación entre disciplina y su enseñanza

### 5.3. PARTICIPANTES

La investigación cualitativa pretende y se interesa más por la particularización que por la generalización, la representatividad no puede establecerse siguiendo una lógica matemática. La posibilidad de transferibilidad depende de algo más que del tamaño de la muestra: depende de cómo se escoge el caso y de su tipicidad (Goetz y LeCompte, 1988). Pero además, como se señalan Bolívar et al. (2001), lo importante –y de ello depende la transferibilidad del estudio–, es ver su pertinencia en la cultura de la que forma parte: el grado de comprensión que proporciona ese caso dentro de lo que queremos conocer.

En esa lógica, los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional (Papua, 1979), también denominada muestra teórica (Glasser y Strauss, 1967). “*El muestreo teórico se realiza para descubrir categorías y sus propiedades y para sugerir las interrelaciones dentro de una teoría*” (Glasser y Strauss, 1967, p. 62). De esta forma, el investigador selecciona los casos según su potencial relacionado con la comprensión del concepto o teoría en el que quiere profundizar en su conocimiento.

Más concretamente se optó por seleccionar casos típicos; es decir, unidades de estudio que comparten ciertas características. El criterio que se aplica para la determinación del número de casos es el de “saturación teórica”; lo que significa que llegado un cierto punto, se tiene la convicción de que agregar nuevos casos no contribuirá a mejorar el conocimiento de las variables centrales o sustantivas del estudio. Se trata de muestras que condicen con estudios de tipo exploratorio y cualitativo.

Por esta razón en la presente investigación hemos seguido un proceso sistemático de criterios para elegir a los participantes del estudio, criterios intencionadamente seleccionados. Asimismo, asumimos la necesidad de someter los resultados a los que arribemos en sus distintas fases, derivados del estudio, al escrutinio de distintas audiencias.



Tres criterios permitieron seleccionar los participantes:

- a. **Pioneros/no pioneros:** definiendo como *pioneros* a quienes han participado activamente en el desarrollo y la difusión de las ideas, muchos de ellos integrantes de la red L@titud. Los no pioneros son educadores que han integrado las ideas y el marco de EpC a su práctica en los últimos años, pero que no participan como difusores activos de las ideas ni como integrantes de la red.
- b. **Ubicación geográfica:** la Argentina es un país muy extenso y con enormes diferencias sociales, culturales y económicas. Según el censo de 2001, la población era de poco más de 36 millones de habitantes, concentrándose el 33% en el área metropolitana de Buenos Aires, integrada por la ciudad de Buenos Aires y el llamado conurbano bonaerense (primer y segundo cordón de la provincia de Buenos Aires). Se buscó entrevistar a docentes que vivieran y trabajaran, por un lado, en la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires y, por otro, en una de las provincias pequeñas del país, San Luis, cuya población según el mismo censo no superaba los 350.000 habitantes.
- c. **Tipo de institución en la que se desempeñan:** públicas / privadas. El sistema educativo argentino es gestionado en un 75% por instituciones públicas. Esta distribución público/privado es consistente en los niveles primario y secundario, pero no así en la educación terciaria no universitaria (formación docente) en la que el sector privado tiene más del 50% de los establecimientos. En relación con las universidades, si bien hay acreditadas 45 universidades públicas y 55 privadas, si tomamos en cuenta la matrícula, más de un 80% de los estudiantes se concentra en las universidades públicas. De 1.493.556 alumnos, las instituciones públicas concentran a 1.278.284 estudiantes y las privadas, a 215.272.

Tomando en cuenta los criterios expuestos, se seleccionó a 12 participantes. En la tabla 5.1. se muestra su distribución en función de los criterios señalados.

Así, la mitad de ellos/as son lo que consideramos pioneros (Graciela, Cecilia O., Marisa, Javier, Pía y Mónica), y la otra mitad, no (Andrea S., Susita, Daniel, Cecilia, Emma, Andrea). Cuatro de ellos/as residen y trabajan en San Luis, cuatro en la Provincia de Buenos Aires, y cuatro en la Ciudad de Buenos Aires. Siete trabajan en instituciones públicas, tres en privadas y dos tanto en instituciones públicas como en privadas.

El grupo más numeroso es el que tiene treinta años o más en la docencia (G1) (5 casos: Mónica, Graciela, Marisa, Cecilia O., Emma). Los otros siete entrevistados se dividen entre quienes tienen entre 20 y 25 años de antigüedad docente (G2) (Daniel, Javier, Andrea S., Susita) y finalmente el tercer grupo entre 10 y 15 años (G3) (Andrea, Pía y Cecilia). Como vemos en todos los grupos tenemos pionero/s y no, así como residentes de la Ciudad de Buenos Aires, del conurbano y de la provincia de San Luis.

TABLA 5.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO SEGUN CRITERIOS DE SELECCIÓN

	Pionero/no Pionero	Ubicación geográfica	Tipo de institución
1. Andrea S.	No pionera	Provincia de Buenos Aires	Privada
2. Andrea	No pionera	Provincia de San Luis	Pública
3. Cecilia A.	No pionera	Provincia de San Luis	Pública
4. Daniel	No pionero	Provincia de San Luis	Pública
5. Graciela	Pionera	Ciudad de Buenos Aires	Pública
6. Mónica	Pionera	Ciudad de Buenos Aires	Pública
7. Susita	No pionera	Provincia de Buenos Aires	Privada
8. Cecilia O.	Pionera	Provincia de Buenos Aires	Privada
9. Emma	No pionera	Provincia de Buenos Aires	Pública
10. Marisa	Pionera	Provincia de San Luis	Pública
11. Pía	Pionera	Ciudad de Buenos Aires	Privada y Pública
12. Javier	Pionero	Ciudad de Buenos Aires	Pública y Privada

La distribución por antigüedad no fue intencional pero resulta interesante, a la hora de pensar en algunas conclusiones, que hay determinado tipo de procesos que no necesariamente están ligados a esta variable que suele tener tanto peso en la organización de los sistemas educativos en la Argentina y en el resto de América Latina.

TABLA 5.2. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO SEGÚN EXPERIENCIA DOCENTE Y ÁREA DE TRABAJO

	Años de experiencia docente	Área de trabajo
1. Andrea S.	2	Pedagogía/ Didáctica
2. Andrea	3	Lenguas
3. Cecilia A.	3	Lenguas
4. Daniel	2	Tecnología
5. Graciela	1	Pedagogía / Didáctica
6. Mónica	1	Lenguas / Didáctica
7. Susita	2	Lenguas
8. Cecilia O.	1	Lenguas
9. Emma	1	Matemática
10. Marisa	1	Pedagogía / Didáctica
11. Pía	3	Arte
12. Javier	2	Pedagogía / Didáctica

Respecto a su área de trabajo, aunque no quisimos intencionar la búsqueda según este criterio, sí se buscó no ampliar demasiado el espectro de especialidades. De este modo cinco de los/as profesionales han ejercido la docencia en lenguas (castellano e inglés), una en matemática, una en artes visuales, uno en tecnología, y otros cuatro en el área didáctico/pedagógica. Más allá de sus áreas específicas, y la docencia directa que ejercen, más de la mitad de ellos o bien forma futuros docentes o asesoran docentes como parte de su actividad cotidiana.

En síntesis todos los profesionales que participaron del estudio, incluso aquellos con menor antigüedad, pueden considerarse personas con trayectoria y amplia experiencia en el campo de la enseñanza.

Por último, respecto a su formación, los/as entrevistados/as se agrupan en quienes cursaron estudios en universidades (grado y/o posgrado) y los que los hicieron en profesorado, que en nuestro país son impartidos por instituciones terciarias no universitarias. De todos modos quienes hicieron su formación en instituciones no universitarias luego ampliaron su formación con actividades de postgrado en universidades y/o complementaron su formación en actividades no formales y o en actividades de extensión ofrecidas por universidades prestigiosas.

La trayectoria más frecuente respecto de la formación es el caso en el que el/la docente inicia su carrera con un título terciario o similar (profesorado, maestras normales), y luego continúa cursando una disciplina universitaria. En muchos de los casos, a ésta se le suman estudios de posgrado (especialización y/o maestría).

Quienes inician su trayectoria directamente en el ámbito universitario, Daniel, Marisa, Javier, Andrea S., provengan del campo de la educación o no, tienen formación didáctica, como el caso de Daniel que proviene del campo de la Ingeniería pero que ha cursado una maestría en educación superior.

Es así que todos los entrevistados tienen, en distinto nivel, formación didáctico- pedagógica. Podríamos inferir que quienes se acercan al marco tienen una genuina preocupación por la enseñanza y/o que acercarse a éste abre nuevas inquietudes que resignifican este interés.

## 5.4. LA RECOLECCIÓN DE DATOS, FASES Y ESTRATEGIAS

Dentro de los posibles instrumentos interactivos, factibles en el enfoque biográfico narrativo, optamos por la entrevista combinada con la técnica del objeto.

Tal como ya hemos señalado en el capítulo anterior, la entrevista en la investigación social se concibe como una forma especial de conversación profesional, su objetivo primario es conocer; es una forma de conversación dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación (Alonso, 1998).

Si bien existen diferentes tipos de entrevista y en ciencias sociales y diversos criterios para clasificarlas, tomando a Fideli y Marradi (1996) señalamos que las entrevistas tomadas en este estudio han sido *entrevistas personales* (criterio “a” según los autores mencionados: con contacto visual entre entrevistador y entrevistado) y *semiestructuradas* (criterio “b”, grado de libertad concedido a los actores).

La elección de la entrevista como instrumento para la recolección de datos ha sido suficientemente fundamentada. Tal vez merezca una explicación el porqué de nuestra solicitud,

en un segundo momento, para que los/as entrevistados/as trajesen un objeto, *algo* que diese cuenta de su relación con las ideas del marco de EpC.

### 5.4.1. Los objetos como medio de análisis

Al diseñar el instrumento se pensó en solicitar a los/as entrevistados que trajesen, a modo de elemento para un portfolio, *algo* que diese cuenta de su experiencia con el marco de EpC.

Quienes trabajan con el marco de EpC están familiarizados con el uso de los portfolios como modo de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, así como en el armado de sus propios portfolios profesionales.

Los portfolios son colecciones significativas de trabajos o elementos que permiten dar cuenta del proceso de aprendizaje, o que son tomados como su evidencia. El uso de los portfolios está relacionado con el aprendizaje basado en proyectos (*project-based learning*). Brown (2001, p. 418) señala que el portfolio puede incluir ensayos, composiciones, poemas, reseñas de libros, grabaciones de video o de cintas, y cualquier otra actividad o elemento que el profesor sugiera incluir. El portfolio es una forma auténtica de evaluación, pues permite establecer una vinculación entre la teoría y la práctica, así como una buena herramienta para la reflexión.

*“Los portfolios profesionales son colecciones de trabajos orientados hacia un objetivo que capta un proceso imposible de apreciar plenamente a menos que uno pudiese estar dentro y fuera de la mente de una persona [...] constituyen una historia en desarrollo”* (Martin Kniepp, 2001, p. 17).

Los portfolios se constituyen en herramientas para la autorreflexión acerca del desarrollo personal y profesional. Existen diferentes maneras de concebir y diseñar los portfolios, desde unas más estructuradas, donde se solicita a los docentes incluir elementos muy definidos como, por ejemplo, fotografías de actividades desarrolladas en clase, cartas de padres, planificaciones, evaluaciones que diseñan para sus estudiantes, hasta otros que solicitan la inclusión de elementos de manera menos inducida, por ejemplo, incluir no más de cinco elementos que representen su capacidad para comunicarse de manera eficaz, la capacidad para trabajar cooperativamente (Martin Kniepp, 2001).

En este caso, y siguiendo la idea de los portfolios menos estructurados, y las investigaciones que incluyen imágenes y/u objetos como forma de propiciar la profundización de la conversación la consigna fue traer a la entrevista un elemento que diese cuenta de su relación con el marco. En el supuesto de que los/as entrevistados/as traerían el tipo de elementos que incluirían en un portfolio profesional como por ejemplo planificaciones, trabajos de sus estudiantes, diarios de campo, fotografías o videos de actividades desarrolladas por sus estudiantes, memos, etcétera.

El tipo de elementos y objetos aportados por los participantes dio la posibilidad, no sólo de una conversación más profunda sino también de una lectura mucho más compleja e interesante de los *objetos*, ya que sólo en tres de los casos los elementos fueron consistentes con la expectativa inicial. Los demás aportaron elementos que hablan mucho más de sus representaciones y

valoraciones del marco de EpC que lo que el pedido originalmente imaginaba disparar. De este modo los objetos actuaron a modo de *objetos evocativos*, y por lo tanto debieron ser analizados como tales, más que como elementos denotativos factibles de ser simplemente incluidos en un portfolio profesional y argumentada su inclusión de un modo simplemente conciente y racional

#### 5.4.2. La entrevista, su guión y los momentos y el contexto de aplicación

El guión de la entrevista fue elaborado en función de la matriz de datos, construida a partir del problema, de los objetivos de investigación y del desarrollo del marco conceptual. Este guión fue aplicado en una entrevista piloto a una entrevistada que, aunque cumplía con los requisitos del universo, no integraría la muestra. Esta aplicación piloto permitió, fundamentalmente, valorar la secuencialización de la narración que proponía el guión, así como la flexibilidad posible para su aplicación. Se buscaba que las preguntas de la entrevistadora interfiriesen lo menos posible el relato de los/as entrevistados. Se pretendía que operara como estructura base para que pudiesen expresarse. Esta muestra permitió, también, evaluar el tiempo que requería la aplicación, ya que sería uno de los aspectos que habría que concertar con los/as entrevistados/as en el momento de la pre-planificación de la entrevista, dado que consideramos muy importante el encuadre del contexto de aplicación.

TABLA 5.3. GUIÓN DE LA ENTREVISTA

<p><b>Criterios de inclusión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Experiencia docente previa al encuentro con el marco de EpC.</li> <li>➤ Mínimo de 3 años de trabajo con el marco de EpC.</li> <li>➤ Poder identificarlos como pioneros/ no pioneros.</li> <li>➤ Ubicación geográfica.</li> <li>➤ Tipo de institución en que se desempeña.</li> </ul> <p><b>Consideraciones para tener en cuenta en la entrevista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tener presente que el universo de experiencias y representaciones es el ejercicio profesional docente, no la vida en general, aunque buscamos que establezca relaciones con ella.</li> <li>➤ Remitir, toda vez que se pueda –y que no se fuerce innecesariamente– a escenas que ilustren cada etapa o momento.</li> </ul> <p><b>Pedido a la/el entrevistada/o</b></p> <p>Que lleve a la entrevista algo que dé cuenta de su experiencia con el marco de EpC (en caso de que sea algo escrito, con copia, para que pueda quedármelo; en caso de que sea un objeto, lo fotografío).</p> <p><b>Datos biográficos personales y profesionales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Disciplina que enseña.</li> <li>➤ Antigüedad en la docencia.</li> <li>➤ Instituciones en las que trabaja actualmente. Lugar en el que se formó, fecha y disciplina.</li> <li>➤ Antigüedad en la institución que identifica como el lugar en el que más desarrolla las ideas del marco.</li> <li>➤ Características de la institución.</li> </ul> <p><b>Antes de conocer el marco de <i>Enseñanza para la Comprensión</i> (marco de EpC):</b></p> <p>Le pedimos que, en un esfuerzo de rememoración, se ubique en su ejercicio profesional, previo a su encuentro</p>
--

con el marco de EpC.

- ¿De cuándo hablamos? (ubicarlo temporalmente).
- ¿Cómo era tu inserción laboral profesional? (institución, sector, áreas que dictaba, etc.).
- ¿Qué cuestiones considera que caracterizaban su concepción de aprendizaje en ese momento? ¿Cuál era en ese momento la imagen de alumno que tenía?
- ¿Y su concepción del trabajo docente?
- ¿Cómo era su visión de la disciplina y de su enseñanza?

#### El encuentro con el marco de EpC:

- ¿Cómo se encontró con el marco de EpC? ¿A través de quién o de qué institución? ¿por qué quiso conocerlo? (motivaciones).
- ¿Cuáles fueron sus primeras impresiones acerca del marco?
- ¿Se vio, en ese momento, cuestionada/modificada su concepción de aprendizaje o no? ¿Cómo se vio afectada su imagen de alumno?
- ¿Y su concepción del trabajo docente?
- ¿Y su visión de la disciplina y de su enseñanza?

#### Luego...

Entre el primer encuentro y la actualidad, seguramente hubo distintos procesos de apropiación (de acercamiento o de alejamiento) al marco de EpC.

Le pido que imagine, a partir de allí, hitos o momentos significativos acerca de su trabajo con el marco de EpC.

Solicitar que, primero, mencione cuáles reconoce y que, luego, se detenga en cada uno y se expone sobre ellos.

En cada caso, ir preguntando frente a cada hito que se narra:

- ¿Recuerda una imagen o situación concreta que caracterice a ese momento?
- ¿Con qué otras cuestiones –si es que hubiere alguna– considera que se relaciona/ coincidió esa etapa o hito? (personales, laborales, otras).
- ¿Cómo era, en ese momento, su forma de pensar el aprendizaje? ¿Cuál era la imagen de alumno que tenía?
- ¿Cómo era su forma de pensar la disciplina y su enseñanza? ¿Qué consideraba que era su disciplina y qué implicaba enseñar?
- ¿Cómo pensaba el trabajo docente en ese momento? ¿Qué lugar tenían sus pares en relación con la tarea?

#### Hoy

- ¿A qué contribuye el marco en la práctica docente?
- ¿En qué aspectos de su práctica identifica claramente la influencia del marco de EpC?
- ¿Cuáles son los elementos del marco y/o conceptos a los que atribuye mayor potencialidad innovadora?
- "Si tuviese que apoyar a otro profesor..."

En el diálogo entre lo que hacían y lo que hacen o querrían hacer hoy, ¿cuáles son los aspectos más complejos de implementar?

- ¿Por qué? (tiempo, contexto institucional, formación disciplinar, características de los estudiantes/ recursos disponibles (materiales tecnológicos), organización del tiempo escolar. Limitaciones impuestas por el currículo escolar).
- ¿Y cuáles son los aspectos más sencillos?
- ¿Por qué? (tiempo, contexto institucional, formación disciplinar, características de los estudiantes/ recursos disponibles (materiales tecnológicos), organización del tiempo escolar. Limitaciones impuestas por el currículo escolar).

Para finalizar, algunas preguntas sobre lo que ha traído:

- ¿De qué se trata? Describalo.
- ¿Por qué lo eligió?
- ¿En qué contexto se produjo? (institucional, laboral).
- ¿Quiénes participaron en su producción?
- ¿Cuáles son las relaciones que establece entre lo que trajo y su relación con el marco de EpC?

Todas las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de mayo y septiembre del año 2008. Para la previsión y la organización que esa tarea requirió, se tomaron como referencia los tres momentos que plantea Atkinson (1998): planificación (pre entrevista), entrevista propiamente dicha y transcripción y análisis.

#### **A. Fase de planificación (pre entrevista)**

En un primer momento se planificó a quién entrevistar, dónde y cuándo; luego, se estableció un primer contacto telefónico y/o por correo electrónico para negociar con cada integrante de la muestra la participación en el estudio. Parte de esta negociación implicó pedirle a cada entrevistado/a que lleve para el momento del encuentro “algo” que diese cuenta, para sí mismo/a, de su relación con las ideas del marco de EpC.

En esas conversaciones previas se comunicó a los potenciales entrevistados el objetivo de la investigación, el contexto en el cuál se estaba produciendo y el por qué se había pensado en incluirlo/a remitiéndolos a las variables tenidas en cuenta para la configuración de esta muestra intencional. Se explicitó también que la entrevista se grabaría, por lo que se solicitó a cada entrevistado que fijase el lugar en el que consideraba más oportuno y sencillo realizar un encuentro que requeriría alrededor de dos horas. Si bien la prueba piloto había arrojado un promedio de una hora y treinta minutos, se estimó que algunas entrevistas demandarían más tiempo y, para evitar situaciones de prisa, se comunicó a los/as potenciales entrevistados/as que esta fase les insumiría un lapso aproximado de dos horas.

La elección del lugar para la realización de la entrevista no es un dato menor. Se buscó realizarlas en sitios que garantizaran intimidad y no interrupción. En la mayoría de los casos, la entrevista se llevó a cabo en el domicilio de los/as entrevistados o en o en el estudio de la investigadora, en el que se cumplieron idénticas condiciones. En los casos de las entrevistas en la provincia de San Luis, se cumplieron estas mismas condiciones ya que se realizaron en los domicilios de los entrevistados o, en el caso que esto no fue posible por la distancia, en una salita especialmente acondicionada en el hotel donde se alojó la investigadora. Sólo en dos casos la entrevista se realizó en los colegios en el que trabajan las profesoras. Aquí también se pidió que las entrevistas se hiciesen fuera del horario de trabajo y se realizaron en espacios de reuniones que cada escuela tiene y en los que nadie interrumpió.

Al concertar la entrevista, se comunicó también que la grabación se transcribiría y que esta transcripción sería restituida para que pudiesen hacernos llegar por escrito una reflexión que provocase su lectura fuera de su aceptación de lo allí dicho y transcrito. Es decir, aquellas

personas que convinieron participar lo hicieron sabiendo qué se esperaba de ellas en términos de tiempos a disponer y tareas a realizar.

## **B. Entrevista**

Para el segundo momento, la entrevista propiamente dicha se trabajó con el protocolo en dos tiempos, uno en el que se proponía a los entrevistados reflexionar y rememorar episodios de su vida profesional/personal de manera de profundizar en estas trayectorias a partir de las preguntas y la escucha activa del entrevistador –lo que da como resultado una “co-producción” (Bolívar, 2001)– y un segundo tiempo en el que el entrevistado/a presentaba ese “algo” que había traído como evidencia de su relación con las ideas del marco de EpC, lo describía y explicitaba el significado que le asignaba.

Las condiciones acordadas en la negociación de la entrevista pudieron cumplirse en todos los casos. Cabe señalar que, en mi carácter de investigadora, realicé personalmente la totalidad de las entrevistas, ya que en esta etapa era fundamental que el guión operase simplemente como andamiaje para la narración de las personas entrevistadas y que la interferencia en su relato se minimizara dentro de lo posible. Generar un clima de confianza también era fundamental y con cada participante había algún nexo más o menos próximo que lo habilitaba. De no cumplirse con esta condición, el primer momento de negociación de la entrevista hubiese requerido una reunión cara a cara, que en este caso pudo ser reemplazada por una serie de conversaciones telefónicas e intercambios de correos electrónicos.

## **C. Transcripción e interpretación**

El tercer momento, transcribir e interpretar la entrevista, tuvo cuatro tiempos: 1. la transcripción de la entrevista; 2. la restitución a los entrevistados de su texto junto con la solicitud de una breve reflexión que su lectura les incitase; 3. la renarración de la entrevista, una primera manera de análisis holístico; y 4. el análisis de contrastación.

**c.1.** La transcripción de la entrevista: todas las entrevistas fueron grabadas digitalmente lo que permitió un proceso de desgrabación y transcripción en el que se buscó ser lo más fiel posible al registro grabado, es decir, no se quitaron muletillas, silencios, cavilaciones, etc. (se adjunta CD con el registro en audio de las entrevistas). Para no interferir en el relato de los entrevistados/as, en esta transcripción sólo se reprodujo la voz de ellos, ya que el papel de la entrevistadora había sido simplemente ir retomando el propio discurso de los entrevistados para orientar, de acuerdo con el guión, el relato. Es importante señalar que consideramos que este tipo de transcripción es posible si se cumple, como en este caso, con el cuidado del contexto aplicación de las entrevistas y con la condición de que haya habido una única entrevistadora, lo que disminuye el posible sesgo.

**c.2.** La restitución a los entrevistados de su texto solicitándoles una breve reflexión que su lectura les incitase: una vez que las entrevistas fueron transcritas se enviaron por



correo electrónico a los/as entrevistados/as solicitándoles que escribiesen una breve reflexión que su lectura les provocase. Se les pedía también que diesen su acuerdo o no con lo transcrito. Se cuidó que no mediase más de un mes entre la entrevista, su transcripción y su restitución. Las reflexiones, dependiendo de las ocupaciones de los entrevistados/as, llegaron en su totalidad en el término de una semana a veinte días tras la restitución.

**c.3.** La renarración de la entrevista, una primera etapa de análisis holístico: una vez restituidas las entrevistas se pasó al trabajo de renarración. Tal como explicaremos en el próximo apartado, esta renarración implica un primer proceso de interpretación. Esta renarración fue nuevamente restituida a los/as entrevistados. En este caso, no se les solicitó una nueva reflexión aunque muchos/as de ellos/as volvieron a escribir acerca de qué les permitía rever esta segunda entrega.

**c.4.** El análisis de contrastación: sobre ambos tipos de análisis, holístico y de contrastación, ampliaremos en el punto siguiente: el análisis de los datos.

## 5.5. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

El pasaje del discurso hablado al texto siempre pierde, inexorablemente, referencias que son imposibles de mantener, entonación, tiempo, ritmos...y que hacen que quien las transcribe se transforme, sin inocencia, en un intérprete de ese texto (Bolívar *et al.*, 2001; Bourdieu, 1999). Esta traducción o reescritura se convierte en una primera interpretación. Entre las dos maneras extremas de analizar este tipo de entrevistas –un análisis no formalizado u otro tan formalizado que intenta parecerse a un “lenguaje de variables”–, y teniendo en cuenta que el propósito de toda investigación es generar conocimiento, existen hoy diferentes corrientes y posturas que buscan combinar de un modo productivo el problema metodológico, tratando el material de manera rigurosa y sistemática, sin que por ello pierda su riqueza de matices y su diversidad.

De los tipos de análisis narrativos posibles, según Lieblich et al. (1998), el análisis que aquí desarrollaremos tendrá dos fases, una primera holística en la que tomaremos cada relato como un todo, y una segunda en la que haremos un abordaje que permitirá contrastar varias de estas narrativas sin recortar las voces de los entrevistados para evitar manipular su discurso.

Por lo tanto, realizaremos un doble análisis vertical y horizontal (Kelchtermans, 1993). Coincidimos con Bolívar (2001) en que:

*“Ni las posturas ilustrativas (extractos de entrevistas, citados para ilustrar, lo que se dice, en una “apropiación selectiva de las voces de los profesores”, que también ha dicho Hargreaves) ni en el caso extremo, el textualismo radical (otorgar un gran lugar a la palabra de los entrevistados, restituyendo las palabras como si ellas mismas fueran transparentes), resultan hoy sostenibles”* (Bolívar, 2001, p. 205).

### 5.4.1. De las transcripciones a las renarraciones

El marco de EpC es un marco abierto, por lo tanto, para tratar de comprender cómo diferentes profesionales se han apropiado de él, no alcanzaba ni con hacer un cuestionario cerrado ni con tomar fragmentos de sus entrevistas para poder avalar algunos de los supuestos que el involucramiento con las ideas y con su difusión nos habían permitido construir.

Por esta razón, el paso de la transcripción –que, como dijimos, ya es un primer nivel de interpretación– a la renarración implicó un poder “ir oyendo” las trayectorias profesionales y personales de los colegas entrevistados, con una escucha en la que cada voz daba sentido a su propio relato, más allá del hallazgo de recurrencias que se buscarían –y se encontrarían– en el segundo nivel de análisis al trabajar contrastado los casos.

El esfuerzo de esta renarración fue hacerla de modo tal que no violase el sentido de lo dicho, por esta razón este relato no pudo ser idéntico en todos los casos. Se intentó mantener la lógica de cada entrevistado/a por lo que en algunos casos la renarración modificó muy poco la secuencia de lo narrado y en otros se estructuró a partir de ejes sustantivos de los relatos.

Desde un proceso de reconstrucción hermenéutica, el análisis de los datos se integró con un análisis genético de la historia narrada en relación con las trayectorias profesionales y su relación con el marco de EpC reconstruyendo un camino temporal, según una secuencia cronológica que fue narrada por los entrevistados identificando momentos o hitos en la profesión en relación con el contacto con las ideas de EPC y un análisis temático de los relatos, que mira y lee los temas según el significado que otorga el investigador (Rosenthal, 1993).

#### ***A. Sobre el análisis contrastado. El empleo de programas informáticos de análisis cualitativo, o CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software)***

Al momento de definir la forma de análisis predominante de la información producida, se volvió necesario acudir a los métodos de análisis de contenido o “codificación”, tal como refiere Cartwright (1975). Según Bardin (1977), dicha estrategia de análisis:

*"No se trata de un instrumento, sino de un abanico de útiles... caracterizado por una gran disparidad de formas y adaptable a un campo de aplicación muy extenso: las comunicaciones" [...] Toda comunicación, es decir, todo transporte de significaciones de un emisor a un receptor, controlado o no por aquel, debería poder ser descrito y descifrado por las técnicas de análisis de contenido" (Bardin, 1977, pp. 23-24).*

Tiene, principalmente, dos funciones complementarias, una heurística y otra de administración de la prueba –es decir, “para probar” o no una hipótesis previa–. Concretamente, el tipo de análisis que nos proponemos en este estudio tiene como principal unidad de registro al tema como “una unidad de significación compleja, de longitud variable; su realidad no es de orden lingüístico sino de orden psicológico” (Bardin, 1977, p. 80). Se trata, entonces, de localizar los “núcleos de sentido” en el marco de la evaluación de actitudes, valores, motivaciones de los actores implicados.

Por su parte, el criterio de categorización será semántico e implicará un momento de “inventario” (aislar los elementos a analizar dentro del discurso) y otro de “clasificación” (es decir, aportar a esos elementos una organización acorde al plan de análisis temático propuesto). La categorización, en este caso, no será previa, sino progresiva, definiéndose recién al final de la operación.

Según la teoría fundada en los datos, de Glasser y Strauss (1967), el método de comparación constante permite recoger, codificar y analizar los datos en forma simultánea. La codificación se realiza a partir de, en un primer paso, maximizar las similitudes y minimizar las diferencias para luego, en un paso posterior, hacer el camino inverso enfatizando las diferencias entre los casos analizados. De esta forma, se llega a la identificación de algunas categorías básicas.

En la investigación educativa no resulta suficiente la mera descripción de los resultados, pretendemos comprender la realidad. Es necesario poder llegar, tal como señalan Carr y Kemmis (1988), a un tipo de comprensión que nos permita la transformación de la realidad. La simple descripción difícilmente llevará a una comprensión profunda de qué sucede y por qué sucede y, por lo tanto, si nos quedamos en ella es difícil que podamos producir transformaciones. Para superar la mera descripción debemos, entonces:

- a. Realizar dos niveles de análisis: uno, a nivel de casos, y el otro, que permita la comparación de los mismos y los integre dentro de un marco teórico (Pérez Serrano, 1994).
- b. Integrar el trabajo que hemos efectuado en un marco más amplio, sin duda no podemos prescindir de los logros que otros han alcanzado en la investigación. Este marco referencial que da significado a la investigación, permite que a partir de la propia teorización, podamos, en palabras de Kemmis (1990), elaborar una teoría práctica.

Dado que parte de los procesos implicados en el análisis de datos cualitativos puede ser automatizada, distintos programas específicos han sido diseñados para ello. Pero a diferencia de los *softwares* para análisis estadístico, la labor del investigador sigue siendo indispensable: las herramientas informáticas sólo pueden hacer más sencillas ciertas tareas que aun así requieren para su realización de la “mano del experto”.

El Atlas-ti, diseñado por el alemán Thomas Muhr (1989)<sup>7</sup>, se basa específicamente en la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) que como ya mencionamos fue desarrollada en los 60's por Glasser y Strauss (1967). Tal como fue originalmente formulada, esa teoría supone la convergencia de dos tradiciones intelectuales y académicas de la sociología norteamericana: la de

---

<sup>7</sup> La primera versión del Atlas Ti fue creada en el año 1989, a partir de ella se han desarrollado permanentemente revisiones y nuevas versiones.

Barney Glasser, nacido en 1930, y que desarrolló sus actividades fundamentalmente en el departamento de Sociología de la Universidad de Columbia, recogiendo la influencia de la metodología cuantitativa de su profesor Paul Lazarfeld (1901-1976) y la propuesta de la teoría de alcance medio de otro de sus profesores Robert K Merton (1910-2003), por un lado; por otro, la de Anselm Straus, del departamento de sociología de la Universidad de Chicago, que había sido liderado entre otros por Robert Park (1864-1944) quien reconoce la influencia de Simmel (1858-1918) con quién había estudiado en Berlín en 1899, y del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer (1900-1987). Ambas tradiciones se conjugan en una original síntesis que puede definirse como una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada (*grounded*) en información sistemáticamente recogida y analizada. (Strauss y Corbin, 1994; Soneira, 2006).

La Teoría Fundamentada se basa principalmente en dos procesos: la comparación constante y el muestreo teórico. En nuestro caso sólo pondremos en juego el primero, es decir el de la comparación constante. Una vez obtenido el conjunto de datos, es decir, la base empírica de la investigación, se procede a efectuar un primer análisis que intenta generar categorías que funcionen como un denominador común de subconjuntos de datos. Para esto se establecen comparaciones entre las distintas entrevistas a efectos de encontrar fragmentos que se hallen relacionados entre sí, a la manera de campos semánticos. Se obtiene así una serie de códigos de primer nivel, también llamados códigos abiertos.

Este análisis de alguna manera supone una fragmentación del material, puesto que implica la selección y recorte de ciertos segmentos de las entrevistas que aparecen asociados entre sí. Por esta razón, en nuestro caso, y para no perder lo propio de cada narración, fue importante haber realizado un primer trabajo holístico con las narraciones.

Los fragmentos seleccionados bajo un código abierto determinado se listan en un documento de trabajo: esto evidencia cierto proceso de descontextualización necesario para su puesta en consideración en un nuevo nivel de análisis, que tendrá por objetivo encontrar en el material agrupado nuevos códigos que operen como ejes a partir de los cuales se organice la interpretación del material. Es decir, se procede a hacer un segundo análisis, buscando puntos de síntesis que permitan hacer cierta reducción de la primera codificación.

Los códigos producto de este proceso dan origen a una segunda codificación de la base empírica: se vuelve a analizar el material en función del ordenamiento que surge de este segundo nivel de categorías. Esta codificación de segundo nivel es llamada *codificación selectiva*.

Sobre esta base es que para los autores comienza a edificarse la teoría, bajo la forma de la formulación de hipótesis. También contribuyen a ello las ideas que pudieron ir surgiendo de la mano del proceso de codificación: es por su importancia potencial que se recomienda el registro minucioso de este tipo de ocurrencias. Estos borradores son denominados *memos*.

Pero nótese que en este proceso de ida y vuelta de la base empírica a los códigos, y de éstos de nuevo a la base empírica queda evidenciado el factor de la comparación constante, por un lado, y por otro, se generan categorías conceptuales que nunca pierden su conexión con la empiria que

las generó. En este modelo toda categoría se construye a partir de la base empírica. Pero puede suceder que se dispongan de ciertos códigos a priori, fundados en los conocimientos teóricos que el investigador tiene del objeto.

Codificación abierta >>> Codificación en ejes >>> Codificación selectiva

### ***B. Secuencia del análisis de datos***

En esta investigación partimos de algunos códigos a priori dados por la matriz de datos que permitió la construcción del guión para la entrevista y los códigos abiertos que surgen del primer nivel, más descriptivo, de análisis. En un segundo nivel buscamos a partir de las hipótesis categorías de un orden superior que organizan significativamente a las primeras (codificación axial); finalmente, en un tercer nivel, intentamos generar un conocimiento que nos permita profundizar en nuestras comprensiones así como dar cuenta de futuros análisis.

Partimos de la definición de un cierto número de categorías que podríamos llamar a priori, que se desprendían directamente de las áreas de indagación planteadas en los instrumentos. Sobre esta estructura, se procedió a hacer una primera fragmentación y clasificación del material.

Estaba previsto que toda entrevista tuviese en cuenta ciertas temáticas:

- La caracterización del entrevistado,
- la descripción de la institución en la que desarrolla su actividad profesional vinculada con EpC,
- su “historia” de progresivo conocimiento de este marco: las motivaciones que lo llevaron a conocerlo, sus primeras experiencias, las cuestiones que le parecieron más fáciles / difíciles de llevar a la implementación. Las progresivas reformulaciones, si las hubiera, de su forma de concebir la enseñanza.
- la caracterización de EpC, el ubicar los aspectos de éste marco de trabajo que le parecen más innovadores, y
- las razones que lo motivaron a seleccionar el objeto.

En función de estos aspectos es que se recortaron los segmentos de las entrevistas vinculados con cada uno de ellos. En parte, podían aparecer como respuesta a una pregunta específica; en parte, como una alusión a esa temática hecha desde otra dimensión de la entrevista.

Luego de la clasificación, se analizaron cada uno de los ítems buscando una suerte de “visión panorámica” de cada uno de ellos. Del análisis consecuente surgió un segundo nivel de categorías sobre la base de las temáticas recurrentes, que podían encontrarse en distintas partes de las entrevistas y que incluso podían haber sido clasificadas en categorías diferentes del primer nivel.

- Herramientas
- Aspectos institucionales

- Lo que aparece como asequible, vinculado a la experiencia cotidiana
- Consonancia con ideas previas/propias
- Cuestiones identificatorias
- Grado de particularización / generalización del impacto
- Lo diferente
- Validación

Es decir, estos ítems podían aparecer mencionados en distintas partes del material, caracterizando aspectos incluso diferentes. Sobre ellos se efectuó una segunda segmentación, con su consecuente análisis intracategorial.

TABLA 5.4. CONSTITUCIÓN DE CATEGORÍAS INICIALES

<b>"Supercategorías" – Nivel 1</b>	
ANTES articulación e/dimensiones <is> Root	
2-2: antes inserción profesional <is part of> ANTES articulación e/dimensiones	
2-3: antes concep aprendizaje / alumno <is part of> ANTES articulación e/dimensiones	
2-4 antes concep trab docente <is part of> ANTES articulación e/dimensiones	
2-5 antes concep disciplina / enseñanza <is part of> ANTES articulación e/dimensiones	
HOY grado de articulación entre dimensiones <is> Root	
4-3: concep aprend/alumno <is part of> HOY grado de articulación entre dimensiones	
4-4: conc disciplina/ensña <is part of> HOY grado de articulación entre dimensiones	
4-5: conc trab doc; lugar de los pares <is part of> HOY grado de articulación entre dimensiones	
LUEGO EpC articulación e/dimensiones <is> Root	
3-3: impacto en conc aprend/alumno <is part of> LUEGO EpC articulación e/dimensiones	
3-4: impacto conc trabajo doc <is part of> LUEGO EpC articulación e/dimensiones	
3-5: impacto disciplina y su ensza <is part of> LUEGO EpC articulación e/dimensiones	
<b>"Supercategorías" – Nivel 2</b>	
Variación en el grado de articulación e/dimensiones <is> Root	
ANTES articulación e/dimensiones <is associated with> Variación en el grado de articulación e/dimensiones	
2-2: antes inserción profesional <is part of> ANTES articulación e/dimensiones	
2-3: antes concep aprendizaje / alumno <is part of> ANTES articulación e/dimensiones	
2-4 antes concep trab docente <is part of> ANTES articulación e/dimensiones	
2-5 antes concep disciplina / enseñanza <is part of> ANTES articulación e/dimensiones	
HOY grado de articulación entre dimensiones <is associated with> Variación en el grado de articulación e/dimensiones	
4-3: concep aprend/alumno <is part of> HOY grado de articulación entre dimensiones	
4-4: conc disciplina/ensña <is part of> HOY grado de articulación entre dimensiones	
4-5: conc trab doc; lugar de los pares <is part of> HOY grado de articulación entre dimensiones	
LUEGO EpC articulación e/dimensiones <is associated with> Variación en el grado de articulación e/dimensiones	
3-3: impacto en conc aprend/alumno <is part of> LUEGO EpC articulación e/dimensiones	
3-4: impacto conc trabajo doc <is part of> LUEGO EpC articulación e/dimensiones	
3-5: impacto disciplina y su ensza <is part of> LUEGO EpC articulación e/dimensiones	

Los resultados de este segundo nivel de análisis pasaron a integrarse con los del primero; de hecho, esta organización posterior hubiese sido imposible sin lo producido en ese primer

momento. Pero de esta yuxtaposición comenzó a surgir una estructura más general, en el que las categorías (tanto las de primero como las de segundo nivel) empiezan a integrarse explicativamente. En esa integración, se privilegiaron las direcciones más acordes con nuestro objeto de estudio: por un lado, se construyeron categorías específicas, que enfocaban aspectos que aparecían como medulares; por otro, se elaboraron “supercategorías”, es decir, códigos de nivel superior en los que los algunos de nivel inferior se refundían.

- Categorías específicas:
- Forma de articulación de conceptos; repensar conceptos
- EpC como herramienta
- Paradigma

TABLA 5.5. TABLA DE CODIFICACIONES INICIALES Y SUS APERTURAS

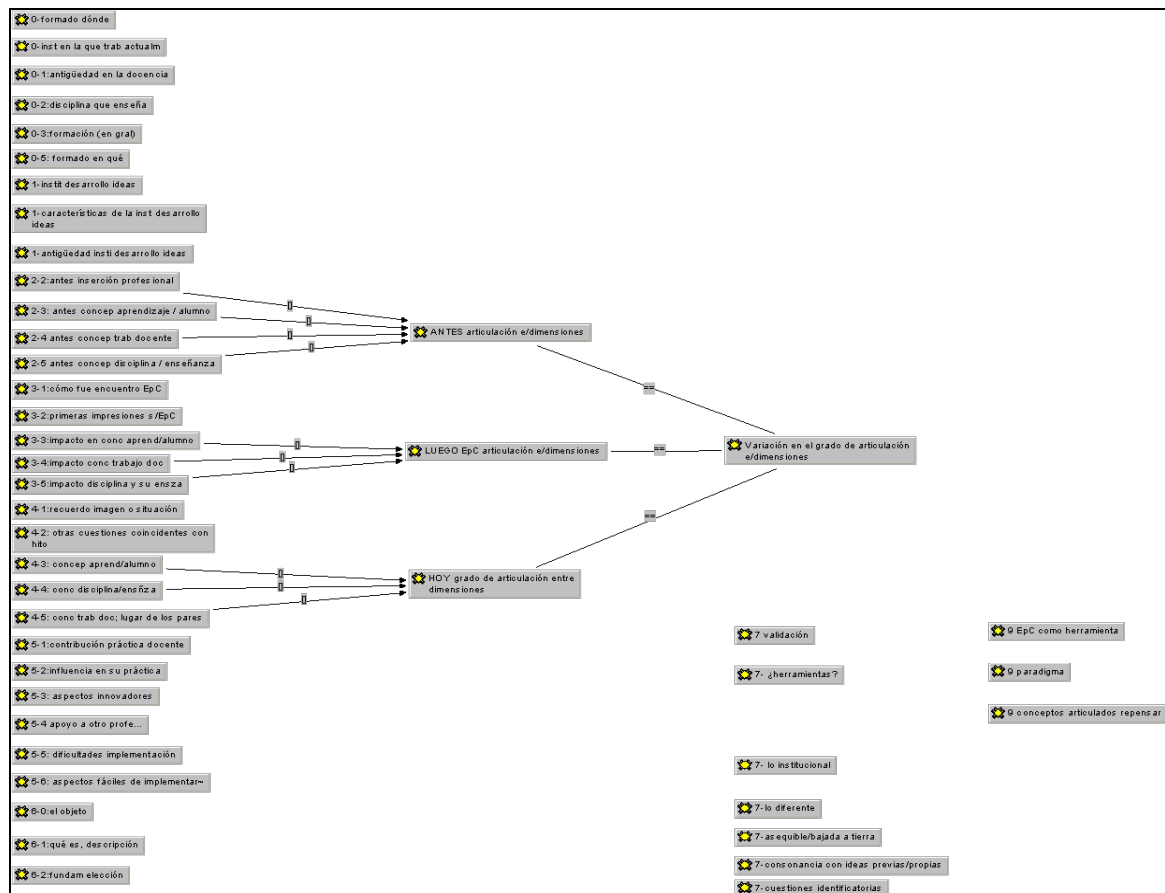
<b>Codes hierarchy</b>	
<b>Code-Filter: All</b>	
HU:	Base EPC (PPogré)2
File:	[C:\Documents and Settings\Administrador\Mis documentos\TRABAJO\Varios Tra...\Base EPC (PPogré)2.hpr5]
Edited by:	ppogre
Date/Time:	24/11/11 08:51:27 a.m.
0-1:antigüedad en la docencia <is> Root	
0-2:disciplina que enseña <is> Root	
0-3:formación (en gral) <is> Root	
0-5: formado en qué <is> Root	
0-formado dónde <is> Root	
0-inst en la que trab actualm <is> Root	
1-antigüedad insti desarrollo ideas <is> Root	
1-características de la inst desarrollo ideas <is> Root	
1-instit desarrollo ideas <is> Root	
2-2:antes inserción profesional <is> Root	
2-3: antes concep aprendizaje / alumno <is> Root	
2-4 antes concep trab docente <is> Root	
2-5 antes concep disciplina / enseñanza <is> Root	
3-1:cómo fue encuentro EpC <is> Root	
3-2:primeras impresiones s/EpC <is> Root	
3-3:impacto en conc aprend/alumno <is> Root	
3-4:impacto conc trabajo doc <is> Root	
3-5:impacto disciplina y su ensza <is> Root	
4-1:recuerdo imagen o situación <is> Root	
4-2: otras cuestiones coincidentes con hito <is> Root	
4-3: concep aprend/alumno <is> Root	
4-4: conc disciplina/ensña <is> Root	
4-5: conc trab doc; lugar de los pares <is> Root	
5-1:contribución práctica docente <is> Root	
5-2:influencia en su práctica <is> Root	
5-3: aspectos innovadores <is> Root	

5-4 apoyo a otro profe... <is> Root
5-5: dificultades implementación <is> Root
5-6: aspectos fáciles de implementar <is> Root
6-0:el objeto <is> Root
6-1:qué es, descripción <is> Root
6-2:fundam elección <is> Root
7- AC herramientas <is> Root
7- lo institucional <is> Root
7-asequible/bajada a tierra <is> Root
7-consonancia con ideas previas/propias <is> Root
7-cuestiones identificatorias <is> Root
7-grado de particulariz/generalización del impacto <is> Root
7-lo diferente <is> Root
7- validación <is> Root
9 conceptos articulados repensar <is> Root
9 EpC como herramienta <is> Root
9 paradigma <is> Root
ANTES articulación e/dimensiones <is> Root
2-2:antes inserción profesional <is part of> ANTES articulación e/dimensiones
2-3: antes concep aprendizaje / alumno <is part of> ANTES articulación e/dimensiones
2-4 antes concep trab docente <is part of> ANTES articulación e/dimensiones
2-5 antes concep disciplina / enseñanza <is part of> ANTES articulación e/dimensiones
HOY grado de articulación entre dimensiones <is> Root
4-3: concep aprend/alumno <is part of> HOY grado de articulación entre dimensiones
4-4: conc disciplina/ensña <is part of> HOY grado de articulación entre dimensiones
4-5: conc trab doc; lugar de los pares <is part of> HOY grado de articulación entre dimensiones
LUEGO EpC articulación e/dimensiones <is> Root
3-3:impacto en conc aprend/alumno <is part of> LUEGO EpC articulación e/dimensiones
3-4:impacto conc trabajo doc <is part of> LUEGO EpC articulación e/dimensiones
3-5:impacto disciplina y su ensza <is part of> LUEGO EpC articulación e/dimensiones
Variación en el grado de articulación e/dimensiones <is> Root
ANTES articulación e/dimensiones <is associated with> Variación en el grado de articulación e/dimensiones
2-2:antes inserción profesional <is part of> ANTES articulación e/dimensiones
2-3: antes concep aprendizaje / alumno <is part of> ANTES articulación e/dimensiones
2-4 antes concep trab docente <is part of> ANTES articulación e/dimensiones
2-5 antes concep disciplina / enseñanza <is part of> ANTES articulación e/dimensiones
HOY grado de articulación entre dimensiones <is associated with> Variación en el grado de articulación e/dimensiones
4-3: concep aprend/alumno <is part of> HOY grado de articulación entre dimensiones
4-4: conc disciplina/ensña <is part of> HOY grado de articulación entre dimensiones
4-5: conc trab doc; lugar de los pares <is part of> HOY grado de articulación entre dimensiones
LUEGO EpC articulación e/dimensiones <is associated with> Variación en el grado de articulación e/dimensiones
3-3:impacto en conc aprend/alumno <is part of> LUEGO EpC articulación e/dimensiones
3-4:impacto conc trabajo doc <is part of> LUEGO EpC articulación e/dimensiones
3-5:impacto disciplina y su ensza <is part of> LUEGO EpC articulación e/dimensiones

La graficación del modo en que emergieron las categorías se puede ver en la figura 5.1.



FIGURA 5.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS



Por último, dado que el enfoque desde el que se plantea el presente trabajo es de índole interpretativa –puesto que busca saber de las trayectorias de los docentes desde la perspectiva de los propios entrevistados–, no se han incluido técnicas de análisis cuantitativo. Las características de nuestros objetivos, y las decisiones metodológicas tomadas en consecuencia (tipo de instrumentos utilizados, características de la muestra, etc.) hacen que nos hayamos centrado exclusivamente en procedimientos de análisis cualitativo.

Sin embargo, se ha trabajado incluyendo distintas perspectivas de análisis con el doble objetivo de que, al utilizar las distintas técnicas de manera complementaria, se pongan en visibilidad las diversas facetas de nuestro objeto de estudio a la vez de que se pueda analizar hasta qué punto se encuentran recurrencias en los datos obtenidos de las distintas formas de procesamiento. El análisis horizontal, en la dirección de las unidades de análisis, se puso en juego al analizar los textos producidos por los docentes (tanto en la entrevista, la devolución y la retranscripción) en un sentido narrativo, centrado en rescatar el sentido del conjunto. El análisis vertical, hecho en el sentido de las variables, fue el que predominó en el proceso de codificación y generación de categorías clasificatorias.

Considerar esta doble perspectiva hizo que se precisara de distintas técnicas de procesamiento: es así que se utilizó de manera conjunta el método biográfico narrativo y ciertos aspectos de análisis de contenido que fueron implementados básicamente desde el enfoque sintetizador de la Teoría Fundamentada.

En este sentido, se puede afirmar que hemos realizado lo que Arias (2000) identifica como *triangulación en el análisis*, que consiste en el uso de dos o más aproximaciones en el análisis de un mismo grupo de datos utilizando, como una de las opciones, diferentes técnicas de análisis cualitativo. Esto nos permite dar mayor consistencia a las conclusiones a las que hemos llegado a partir del análisis.

## **CAPÍTULO 6.**

### **RESULTADOS I. LAS RENARRACIONES**

---

Se presentan los resultados de la investigación en dos capítulos diferenciados en función de los objetivos planteados y de la opción de enfoque teórico metodológico que adoptada. En primero de ellos se presenta una visión holística de los mismos, en la que se tomamos cada relato como un todo; en el segundo se contrasta estas narrativas para poder dar respuesta, desde una perspectiva comparativa inter casos, a las preguntas de investigación.

Así, en un primer momento exhibiremos la reconstrucción de los relatos a través del proceso de renarración de las entrevistas, que tomaron los dos ejes propuestos por Rosenthal (1993): reproducir un camino temporal, según una secuencia cronológica que fue narrada por los entrevistados, y un análisis temático de los relatos, que mira y lee los temas según el significado que otorga el investigador.

Como hemos anticipado en el capítulo metodológico, en la transcripción, esta traducción o reescritura se convierte en una primera interpretación. Es siempre un primer nivel de interpretación. Somos conscientes de que el pasaje del discurso hablado al texto pierde, inexorablemente, referencias que son imposibles de mantener –entonación, tiempo, ritmos...– y que hacen que quien las transcribe se transforme, sin inocencia, en un intérprete de ese texto (Bourdieu, 1999; Bolívar et al., 2001). Es por ello que estas transcripciones fueron restituidas a cada entrevistado/a para solicitarles su acuerdo y una reflexión que les provocase su lectura antes de realizar la renarración. Cabe señalar que las renarraciones también fueron restituidas y acordadas con los entrevistados y entrevistadas.

Si bien, en un primer momento, pensamos que sería conveniente incluir en este cuerpo del trabajo tanto las transcripciones como las reflexiones de las personas entrevistadas, finalmente

hemos decidido, para hacer más amigable este documento, presentar las transcripciones y reflexiones en un CD que se adjunta.

Por lo tanto, a continuación lo que se presentan son las renarraciones que tomando la secuencia temporal y/o temática hemos realizado de cada relato. En la reconstrucción de los relatos tomamos, a modo de indicadores de su trama, los emergentes de apertura y de cierre que ya que, tal como señala Pichón Rivière (1989), es en su lectura que podemos encontrar indicios que permiten ir construyendo las hipótesis para la interpretación.

Es importante señalar que este primer análisis fue fundamental a la hora de construir las categorías que luego permitieron el análisis cruzado.

## 6.1. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE ANDREA S.

*Para mí, el marco de la EpC brinda herramientas conceptuales para pensar la práctica educativa. Resulta, al mismo tiempo, una caja de herramientas que facilita la tarea y una lupa que permite observar con mayor detalle y reflexionar sobre las decisiones que tomamos en relación con el proceso de enseñanza...*

Andrea trabaja hace años en dos instituciones privadas y católicas. A lo largo de toda la entrevista aparecerán referencias a ambas instituciones, así como a los *otros* que trabajan en las escuelas.

*La institución en la que más desarrollo las ideas del marco para la comprensión es, por un lado, en el Colegio Michael Ham, como asesora pedagógica. Este proceso lo empezamos con Cecilia Oubel, que en este momento no está con nosotros, pero hemos hecho un proceso de cuatro, cinco años, juntas, de capacitar a los docentes. Y también tratar de generar algunos cambios en la gestión directiva, no con mucho éxito, para ser sincera. Sí, a nivel, digamos, de lo que es la gestión áulica. Porque, evidentemente, ya estaba, al menos, adquirida alguna, eh... formas o actitudes que los docentes tienen frente a... a su programa de estudio, que es esto de pensar qué enseño, para qué enseño lo que enseño.*

*Y, bueno, esto... tiene que ver con un trabajo de hormiga que ya lleva seis años, más o menos. Otro espacio que para mí es central y es, digamos, mi espacio, donde tengo las riquezas en forma quizás más inmediata también por la cantidad de horas que estoy, es la universidad.*

*El Colegio Michael Ham cumple, está por cumplir en poco tiempo ochenta años, digamos, de... de su existencia... Fue fundado por la comunidad de Hermanas Pasionistas. Lo que se buscaba en su momento era crear un espacio de educación para niñas católicas. Esto ha sido desarrollado por hermanas que vinieron, particularmente, de Inglaterra y del Reino Unido en general, de Escocia e Irlanda, particularmente.*

*Y la UCA es universidad, católica y argentina. Y, realmente, creo que representa... eh... esas tres palabras.*

Después de narrar su trayectoria educativa y laboral, cuenta que:

*Posteriormente, ya, cuando ya había trabajado en educación a distancia, había trabajado también en el diseño de juegos didácticos... apareció la oportunidad de volver al colegio del cual yo egresé. Y esto fue... algo que en realidad no fue previsto por mí, fue un aviso en el diario que apareció, una amiga que me dice: “¡Te están llamando!”. “¡Es a vos!” (...) Finalmente, pasé por todas las instancias de... digamos, de selección de personal. Pero en el momento que volví acá, y supe que era mi colegio, eh... sabía que acá me quedaba. Y volver a mi propio colegio fue un shock en todo sentido. Por un lado, porque era reencontrarse con uno mismo, y con muchos años de... de distancia. Y descubrirse a uno mismo a través de estos espacios. Encontrarme con gente. Los directivos ya no eran los mismos pero los profesores, sí. Entonces, a quienes habían sido mis profesores. Eh... Pero, sobre todo, también, porque... todo esto que en el mundo de la educación, para mí, había avanzado mucho, llegar a la escuela fue... volver hacia atrás. Como volver en la historia. Y... desde el primer momento que llegué al Michael tuve la sensación de que no era esto lo que yo quería, no tenía que ver con lo que yo había estudiado.*

*Se había quedado como detenido en el tiempo y había que gestar cambios. El tema era cómo gestar esos cambios, y cómo gestarlos de una manera que esos cambios fueran posibles.*

*Porque también era un shock cultural, digamos, la necesidad... O sea, se producía una brecha muy grande, desde donde el colegio estaba en ese momento, hacia donde yo consideraba que había que llevarlo. Y este puente fue la enseñanza para la comprensión.*

*La enseñanza acá en el colegio era la enseñanza tradicional, la enseñanza memorística, la enseñanza... centrada en el docente, y no en lo que le pasaba al alumno...*

*Eso es lo que pasaba en la escuela, lo que veía en el colegio...*

### **6.1.1. La importancia de *otros* significativos que *habilitan* el propio trabajo e incitan a la búsqueda**

Andrea va refiriendo a lo largo de toda la entrevista a *otros* que se fueron convirtiendo en acompañantes de su proceso y/o habilitadores de sus prácticas, sin duda el trabajo con Cecilia O., en la propia escuela es lo que la anima a *buscar qué de diferente tiene esta propuesta*.

Evoca a la profesora con quien comenzó a trabajar en la Universidad Católica, Susana Bertoud, con quien trabajaban en la línea de educación personalizada; la visita a su escuela de Martha Stone Wiske, una de las investigadoras de la Universidad de Harvard que ha desarrollado las investigaciones que dieron origen al marco de EpC; su participación en los cursos de EpC; y en muchos tramos alude a Caroline, la directora general de la escuela, a quien le interesa incluir en la propuesta.

*¿Cómo me encontré con el marco?... Bueno, el medio fue Cecilia. Cecilia había hecho un curso... con vos... y... volvió con la idea de: ‘Descubrí la pólvora’ (risas)... El camino está por acá. Es la respuesta... que nosotros estábamos buscando hace tiempo’...*

*Mucha movilización emocional también. Porque, bueno, capaz que tenía que ver con esta fascinación de Cecilia, que a mí me transmitía, y yo quería ver por dónde pasaba, ¿no?...*

*Para mí, además, Cecilia... ha sido y es, y va a seguir siendo,... una autoridad, digamos, en lo que hace al conocimiento de la pedagogía... Entonces, para mí... no era lo mismo que me lo dijera cualquier otra persona, ¿no? Tenía que ver con un compartir, además, espacios de trabajo juntas. Y, bueno... creo que fue mucho lo que me generó, mucha movilización interna. De tipo emocional y de tipo intelectual, a través de preguntas y demás.*

*...Y mucha necesidad de seguir investigando.*

*...me imaginaba en diferentes momentos e instituciones. Por un lado, me imaginaba en la cátedra de Pedagogía, Susana Berthoud y la educación personalizada que era... el marco teórico que trabajábamos con ellas.*

*Y el otro gran momento fue cuando el año pasado vino Martha Stone Wiske que estaba fascinada, y Caroline (la directora general de la escuela) no entendía, digamos, qué era lo que Martha estaba viendo, eh... Y mi gran, mis grandes discusiones, entre comillas, con Caroline, mostrándole que, bueno, que quizás ella estaba, en algún punto, en un... en un estado anterior, que todavía podía no verlo. Pero que, evidentemente, cada una de estas cosas que se mostraban en los proyectos didácticos... ya no las afirmaba yo sola, sino que Martha venía a reafirmar lo que yo venía diciendo, ¿no?*

*Y... bueno, y ahí me pareció muy importante porque es un alguien de afuera, que puede observar.*

### **6.1.2. ¿Conceptos, enfoques, herramientas?**

El marco aparece como un conjunto de *herramientas* que permiten hacer aquello que se considera deseable. Más allá de que en la descripción de los cambios se pueden identificar cambios en las concepciones, estos cambios no son directamente referidos como modificaciones por Andrea. Anclar el marco en lo ya conocido, la posibilidad de hacerlo, abre las puertas a su paulatina apropiación. Se valora la posibilidad de que el proceso de apropiación no se presente como disruptivo. Es más parecería que el marco a parece como reconfirmante de la identidad profesional (al menos de la identidad fantaseada) brindando “herramientas” para poder hacer lo que se pensaba que se debía hacer..

*En relación a la concepción de aprendizaje, te diría que no hubo ningún movimiento.... Sigo pensando lo que pensé en un primer momento,... Inclusive, aquello que me generó haber estudiado Ciencias de la Educación.*

*El qué personal, no sé si el marco modificó ese qué. Eh... lo que me dio fueron herramientas para el cómo...*

*El encuentro con el marco reconfirmó aquello que me había hecho estudiar educación.*

*No se vio afectado qué es un alumno. Lo que se vio afectado, fue en todo caso es cómo gestionar el proceso. Los procesos. Los procesos a nivel de gestión institucional y los procesos a nivel de gestión áulica.*

*En cuanto qué es el trabajo docente... Me parece que mi enfoque... sin poderle poner el nombre, en ese momento, siempre fue muy constructivista. ... Si bien en aquel momento no podíamos hablar de constructivismo, porque me estoy centrando en los años... '82, '83, '84, que fue cuando yo hice la carrera... sí, era una mezcla entre el constructivismo y la educación personalizada...*

*Con lo cual, el marco de la enseñanza para la comprensión lo que viene a hacer es a retomar y a reforzar esto. Pero me parece que el enfoque, en ese sentido, sigue siendo el mismo.*

*Y el marco, en realidad, lo que después trae es, justamente, un marco para pensar eso... Da otras herramientas que te permiten... recuperar esas variables.*

*Algunas de esas herramientas, bueno, son los tópicos generativos. Para mí fue clave. También los desempeños de comprensión. La evaluación diagnóstica continua como la otra cara de la moneda...*

*Esto sobre la acción. Yo me acuerdo cuando me acerqué por primera vez a Dewey, eh... que era alumna, dije: 'Por acá tiene que estar. Por acá tiene que ser y por acá tiene que estar'. Pero, después, la escuela, digamos,... tan... tan "activa" de Dewey, no se da en la práctica cotidiana. Y el... la enseñanza para la comprensión recupera esta idea de... de la acción, pero de una acción reflexiva, de una acción con otras características, de una acción muy planeada previamente, ¿no? Y... y en el trabajo con los docentes, en esta escuela particularmente, donde, eh... se focaliza mucho la actividad y, porque la actividad además es lo que se muestra, eh... los desempeños de comprensión son el gran elemento como para, eh... ayudarlos a la reflexión, a ver por qué hago lo que hago. Pero desde la actividad misma. Cuál es el sentido, en qué contexto, cómo se da, qué es lo que quiero, cuáles son las metas de comprensión que quiero lograr, ¿no?, qué es lo que quiero que los alumnos comprendan, realmente.*

*Para correr de la actividad por la actividad.*

*Y es, eh... Pero siempre desde la actividad. Porque lo importante, en esta institución en particular, es la actividad. Y todo se focaliza en la actividad. Entonces, desde la actividad es que uno tiene que,... parado sobre la actividad, empezar a... recuperar el sentido de la actividad. O resignificar la actividad desde ese sentido, ¿no?*

Es interesante que de todas maneras a la fuerte reafirmación de que el marco potencia lo que "ya traía" Andrea aporta otras reflexiones que parecen mostrar que algo ya no es lo mismo más allá

de su percepción. De todas maneras estos cambios no se ven como amenazantes sino como un aporte al crecimiento personal y profesional

*Si pienso en mi proceso... (piensa)... el marco generó en mí un cambio de actitud: un modo distinto de mirar y de acercarme a la práctica educativa. Hoy no sólo me hago más preguntas sino preguntas más profundas que hacen “al ser” de lo que enseño o comunico, de las oportunidades de reflexión que brindo, de las formas y los criterios con los cuales evalúo una producción o un proceso, en todos los ámbitos de la gestión institucional y de mi práctica en el aula.*

*Trataré de explicitar esta idea un poco más con algunos ejemplos. Cuando miro hacia atrás veo que muchos de los elementos que presenta el marco de EpC yo ya los implementaba, sin embargo al comenzar a utilizar el marco aparecieron nuevos interrogantes, otras variables y consideraciones. Así por ejemplo, enunciaba con claridad objetivos de aprendizaje en mis planificaciones pero no los compartía con mis alumnos; seleccionaba contenidos considerando su centralidad respecto de la disciplina y elaboraba redes para relacionar los contenidos entre sí, pero no hacía opciones reales en relación a los intereses míos o de mis alumnos o su riqueza respecto del contexto y recursos disponibles; establecía criterios para evaluar pero no siempre lograba dar a los alumnos una respuesta clara sobre su trabajo que contribuyera a mejorar sus producciones en tanto desempeños de comprensión.*

*Entonces, que no tiene que ver con que los docentes usen o no la denominación, eh... sino con que los docentes pueden pensar la enseñanza desde un lugar diferente. Y que las actividades que las chicas realizan tienen un sentido... diferente... a lo que tenían con anterioridad.*

*Que ya son desempeños de comprensión y no sólo actividades*

*Y esto lo relaciono con una...conferencia, que, justamente, trataba sobre el cambio conceptual; y esta idea de que el cambio conceptual es eso del paso de un paradigma a otro, que después no me permite volver para atrás.*

*Y esto es lo que significan las letras y lo que yo vi claramente en mis alumnos.... Una vez que yo sé que ese simbolismo no es una casita, es una a, a partir de ese momento, nunca más puedo dejar de leer la A ... Y eso es lo que a mí me pasó con el marco de la enseñanza para la comprensión. Una vez que entendí qué era el marco, nunca más pude dejar de pensar desde el marco.*

*Y lo llevo a todos los ámbitos de mi vida, no sólo a los espacios de enseñanza, ¿no? En esto de... preguntarme para qué hago lo que hago. Y, bueno, tiene que ver con eso.*

Los cambios en las concepciones aparecen para Andrea más fácilmente visibles cuando habla de los otros (aunque hable en primera persona), la tensión cambio de paradigma/caja de herramientas aparece a lo largo de toda la entrevista.



*Lo que se está gestando ahora... (se refiere a cambios en la escuela) Hay una mirada diferente sobre el alumno. Hay una mirada del alumno como persona, no sólo como alumno, sino del pensar, bueno, qué siente, qué le pasa, qué le interesa, eh... Qué necesidades tiene. Porque todo eso hace a la significatividad. Y creo que todo esto,... el marco lo trae, ¿no?*

*Cuando uno piensa en los tópicos generativos, necesariamente te remite al alumno. Y es ahí donde el docente empieza a pensar diferente respecto de su alumno. Ya no es ese sujeto que recibe lo que yo le enseño, sino que antes de yo darle algo, tengo que saber qué es lo que él necesita adquirir. Y desde dónde él puede recibir lo que yo le voy a dar, qué herramientas ya trae como para.... Y para mí esto es clave en... en... cuando uno piensa las temáticas desde el lugar de tópicos generativos.... También hay una mirada diferente sobre el docente, porque el docente piensa que, eh... por ejemplo, se pone de moda, eh... algún tipo de propuesta didáctica, desde, no sé, trabajar, eh... con proyectos, o trabajar,... en grupos, o trabajar desde la exposición, y no piensa en el 'Y a mí, esto, desde mí, ¿me sirve, no me sirve?, ¿tiene que ver con lo propio?, ¿no?'.*

*O sea, hay una parada, un pararse diferente frente a sí mismo también, en ese sentido. Bueno, por supuesto, el pararse diferente frente a la materia, ¿no? Porque... es pensar de, bueno, qué es lo que yo quiero que los alumnos comprendan de este recorte. Inclusive, pensarlo desde recortes. Porque, a veces... está esta idea de que... si bien se ha trabajado mucho desde que... lo que se enseña no es ciencia, en el fondo, eh... hay una idea de la no transposición didáctica, ¿no? De que yo estoy enseñando ciencia y en el laboratorio estamos haciendo ciencia. Entonces, de repente, ponerse a pensar en qué es lo que realmente quiero que mis alumnos comprendan, me lleva a tomar conciencia de que estoy haciendo un recorte. Y esto, eh... es un planteo diferente. Porque, entonces, ya, el problema de que no aprende, no es del otro, sino es mío. Él no aprende, pero mi lugar es enseñarle. Bueno, veamos por qué no aprende. Y eso sí cambió... Cambió mucho.*

*Para mí, el marco de la EpC brinda herramientas conceptuales para pensar la práctica educativa. Resulta, al mismo tiempo, una “caja de herramientas” que facilita la tarea y una “lupa” que permite observar con mayor detalle y reflexionar sobre las decisiones que tomamos en relación con el proceso de enseñanza, nos preguntamos: ¿Enseñamos lo que vale realmente la pena aprender? ¿Qué oportunidades les brindamos a nuestros alumnos para establecer conexiones con situaciones de la vida cotidiana y con otras áreas del saber? ¿Los desempeños en que involucramos a nuestros alumnos ponen en tela de juicio sus concepciones erróneas y sus estereotipos? ¿Qué posibilidades les proporcionamos para que apliquen el aprendizaje alcanzado a situaciones nuevas? ¿Cómo sabemos que comprenden? ¿Cómo saben ellos que comprenden y que están desarrollando con éxito lo esperado?...*

### 6.1.3. Panorama general

Haciendo una recopilación Andrea nos presenta una de las aparentes ventajas del marco, tener una estructura que permite un proceso de apropiación paulatina, que no se presenta como algo que obliga a echar por tierra los saberes conocidos por los docentes y que más allá de que se identifiquen cambios importantes estos pueden ser vividos como parte del propio desarrollo profesional. Sin dudas para quienes los cambios radicales no son sencillos de asumir, esta característica de la propuesta así como que “venga de la mano” de alguien confiable, ya sea un par o una figura de autoridad respetada, hacen del marco algo posible de ser incorporado y apropiado significativamente. Llama también la atención algo que aparecerá fuertemente asociado en otros/as entrevistado/as: cuando refieren que el marco convalida lo que ya saben o hacen ligando el marco a la idea de herramienta que permite poner en acción eso que se sabe, desea hacer y se hace.

## 6.2. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE ANDREA (SAN LUIS)

*Trabajar de manera conciente con este marco de Enseñanza para la Comprensión es asumir día a día la responsabilidad de llevar a los alumnos a ese más allá en el camino del conocimiento, teniendo en cuenta las realidades que hacen a cada sujeto.*

### 6.2.1. La enseñanza, la posibilidad de *abrir puertas*

Andrea relata cómo su propia experiencia de haber terminado la escuela en una escuela nocturna, para adultos signó su deseo de ser profesora, una profesora que pudiese hacer alguna diferencia en sus estudiantes aunque reconoce que en un principio estaba muy poco preparada para no repetir con sus estudiantes una experiencia educativa monótona y a veces frustrante. En este caso aparece lo que en el marco teórico señaláramos como una de las potencialidades del marco en relación con el desafío de encontrar maneras de enseñar que amplíen las posibilidades de enseñar a todos y de otras maneras. Lo que aparece como extraño en nuestro contexto es que esta preocupación sea tan presente en alguien que enseña una segunda lengua, el inglés, que en la Argentina siempre se vio relacionado a procesos de elitización.

*(...) siempre la docencia me gustó muchísimo. Enseñar es algo que, que... siempre... pensé. No específicamente, quizás Inglés, pero de... de chica era algo que me interesaba. Y, cuando empecé a trabajar, sentía que me faltaba algo, sentía que era como que estaba repitiendo la historia que yo había vivido en... las escuelas en las que me formé. Como que... sentía que era como muy monótono, como que era más de lo mismo, como que los chicos..., que es lo que me pasaba a mí,... nos estábamos perdiendo de algo.*

*Pero... sabía que era algo que me fascinaba, la enseñanza, y tratar de... Pero no estaba preparada.*

*Para mí fue una experiencia, por experiencia personal, era... abrirles una puerta que, en esta escuela, estaba cerrada. O sea, darles un futuro. Esto*

*para mí era muy fuerte. Sí.”(...) “por una experiencia de vida, yo terminé mi escuela en una escuela nocturna, donde parece que las puertas estaban cerradas. Y yo sentía que el Inglés era, de golpe, eh... dejarlos a los chicos soñar un poco. O sea, como que iban a llegar, como que ellos podían usarlo. Y era la lucha, me acuerdo, en la sala de profesoras, que me decían: ‘¿Cómo se te ocurre mencionar un aeropuerto cuando sabés que nunca van a salir?’. Yo les decía, es todo lo contrario. Es decirle: ‘Vos vas a poder’, o sea... Y, hasta el día de hoy, lo mantengo. Pese a que he trabajado en muchas escuelas rurales, ¿viste?, que uno... va formándose. Pero... Sí, para mí Inglés tiene esto, de que uno puede comunicarse, que... que puede transferir. O sea, que puede comunicar sus ideas, puede... Obviamente, ¿no?, motivado y usando el Inglés, contarte que tiene, que espera de la vida. O sea, uno llega mucho al chico, me parece a mí, en la clase. El inglés era esta puerta que le abría a un mundo más amplio.*

### **6.2.2. El contexto institucional un gran facilitador para su trabajo**

El trabajar en el ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) de San Luis abrió para ella la posibilidad de poner en práctica ideas innovadoras, aunque no con todos/as los colegas, el Instituto de Formación Docente en el que trabaja se presenta como un lugar valorado y dónde se puede compartir la tarea de enseñar.

*En el Instituto se pueden poner en práctica ideas innovadoras. Se puede... pensar de una manera distinta en cuanto a la enseñanza, porque es como que se está abierto a nuevas propuestas. Siempre se caracterizó por la formación de los docentes. O sea, permitirnos o facilitarnos lo que era capacitación. Y... la gente, gente joven, con buenas propuestas, con muy buena formación. Se ingresa por concurso, así que es como que una..., bueno, se siente respaldada, una vez que ingresa, por, por haber pasado por esta instancia.*

*En San Luis durante un período largo, no había habido Profesorados de Inglés, así que es como que había cierta expectativa cuando se creó este Profesorado. Hubo que trabajar mucho, para que fuera conocido en la provincia. La verdad es que es lindísimo trabajar acá.*

*... muchas veces nos pasaba de llegar a algo, después de dar clase, y decir, eh... O sea, poder contarnos la experiencia y decir: ‘¡Qué fantástico! ¿Viste lo que hiciste?’. O, ‘Mirá esto, vení, observame’. O... Pruebas, exámenes, parciales, que nos hemos cruzado. Y decir: ‘No, mirá, esto no va. Mirá...’. O sea, que... en cuanto al caso particular mío, es bárbaro poder trabajar... las dos... con, el mismo cuatrimestre, con el marco.*

### **6.2.3. Los cambios en relación con la mirada hacia los alumnos**

Una de las preocupaciones recurrentes a las que los profesores noveles se suelen referir es al temor por que las clases se “descontrolen”. En el caso de Andrea es claro el proceso de reconocimiento de los sujetos de aprendizaje y el pasaje de esos estudiantes que en un comienzo

estaban allí pero no eran tenidos muy en cuenta, a estudiantes que ahora se constituyen en un co planificadores de sus clases.

*... la primera clase, me acuerdo que fue mucho pizarrón, me costaba tener a los chicos quietos (...) Hoy me pongo mal, me hago una crítica importante. Marcaba una distancia que, con el tiempo, uno siente que es todo lo contrario. ¿No? Era como para no sentirme invadida y sentir que las cosas estaban bajo control.*

*El alumno en ese momento no era... no era muy tenido en cuenta (risas). No, o sea... Es como te decía, que no había establecido un contacto todavía con el alumno. Y quizás no sabía graduar lo que, lo que le quería enseñar, cómo llegar a él, qué le interesaba. No estaba muy pendiente de lo que era el alumno, excepto que estuviera bajo control.*

*Y ahí, el, el alumno... es como que tuvo un rol fundamental y fue autónomo. Eso es lo que yo... me gustaba de ver que... que la consulta era importante 'Profe, se da... ¿se dio cuenta de esto?'. Esa sorpresa, eh... Y, bueno, como decía al comienzo, como uno va... adquiriendo experiencia, seguridad, uno se permitía esta sorpresa, eh... O sea, sorprenderse con los chicos. O sea, disfrutar con los chicos y... entonces, bueno, tirar una pregunta, que generaba una discusión, y alguno se comprometía: 'Bueno, a mí me, voy a preguntar por qué, eh... Cómo respondo esto'. O sea... Se trabaja de otra manera.*

*A mí me parece importantísimo esto de... de... de armar la materia juntos. Esto yo siento que, cuando uno se lo comenta a otros Profes, no lo entienden. Les parece que, bueno, que es lo mismo; "si les vas a dar los contenidos igual...*

*Y en mi práctica, hay una clara influencia de las ideas del marco en... Y, son como varias cosas, que uno ya, de golpe, va... haciendo... Se hace un hábito en uno. Bueno, esto de comenzar una clase, que a veces me pasa en otro ámbito, cuando trabajo, doy clases de inglés comunicativo, esto de buscar el interés del alumno y que el alumno un poco arme un esquema y uno lo respeta. Esto de... de que conecte ideas, de... Antes, es como que uno, armaba la clase, y estaba el paquete listo. En cambio, ahora, es como que uno va tratando de... uno trata de enseñar pensando mucho en los intereses del otro (...) Y uno, bueno, tiene que ir armando una clase en la que decir: 'Bueno, ¿qué, con qué lo puedo conectar a esto? ¿Qué le puedo mostrar que le... le resulte interesante?'*

*Un alumno bastante más presente... ¡Cómo cambiamos! (risas).*

#### **6.2.4. Enseñar inglés, algo muy diferente y una gran responsabilidad**

Andrea ha modificado su relación con su disciplina y su enseñanza, en todo momento esta relación está atravesada por la presencia de los estudiantes y por la sensación de responsabilidad que la tarea le provoca. La enseñanza aparece entonces en su dimensión didáctica pero también

como acto político. La valoración de hacer conciente la enseñanza aparece tanto en la entrevista como en su reflexión ante la restitución de ésta.

*En ese momento, no era conciente de lo que era enseñar. O sea...*

*Y enseñar inglés... En realidad, lo que me interesaba, o lo que, a lo que aspiraba, era que pudieran comunicarse, sí, tan sólo eso. Cosa muy distinta que hoy...*

*Y enseñar, para mí... Es hacer un esfuerzo... gigantesco para que el alumno... ¿no?, amplíe su visión, indague, quiera llegar un poco más allá. Es como... para mí, ¿no?, es como abrirle la cabeza. Porque, en realidad, lo que yo enseño, eh... bueno, que tiene que ver a veces lo... lo más interesante que a mí me resulta, frases nominales, verbales... Obviamente, no pretendo que se quede ahí, sino que se pueda ver mucho más allá, cómo aprender otras disciplinas y... Bueno, esto de... de poder conectar, y... Sí, es como... mucho más amplio, que no queda ahí en el aula, lo que a mí me interesa. Y más cuando se trata con futuros formadores.*

*Y si tuviera que volver a pensar mi lugar, desde la responsabilidad de la enseñanza, en ese momento era **más gigante** (risas). Porque... Primero, creo que, obviamente, hoy tenés el... el desafío de que los chicos tienen tanta información. Y uno tiene que ver... cómo tiene que ayudarlos a seleccionar, a optar, a... a ver qué... qué parte tomar. Y... y, bueno, obviamente, uno tiene que..., si uno busca ampliar la mirada, hacer que conecte, que... que llegue más allá y que... eh... Que se, por ejemplo, esto de que se vea él como investigador, que era una de las propuestas que yo tenía. Y, bueno, uno tiene que guiarlos. Y es un trabajo, la verdad, que... se siente; pero se disfruta. Es distinto”.*

*O sea, yo lo que me, el recorte que tuve... que hago, es en cuando a la Gramática en sí. O sea, que no es tan sólo el inglés. El inglés va a seguir siendo esta... gran posibilidad de comunicarse, de ir más allá, de aprender otras culturas... Pero...*

*Y la Gramática, en realidad, como disciplina, es la que... nos va a permitir poder ver un por qué o un para qué de todas las estructuras que subyacen al, al lenguaje.(...) Y enseñarla, bueno, es... el desafío este de... de poder... todo el tiempo, relacionarlo con el Castellano, ¿no?, de mostrarle... y bajo el marco, de mostrarle que, si bien existen cosas que uno memoriza, si bien es cierto que hay reglas y... mil excepciones que aprender, existe esta posibilidad de... de... de... de comprender,...ciertas, ciertas partes de... de la disciplina.*

*Trabajar de manera conciente con este marco de Enseñanza para la Comprensión es asumir día a día la responsabilidad de llevar a los alumnos a ese más allá en el camino del conocimiento teniendo en cuenta las realidades que hacen a cada sujeto.*

El docente de Lenguas extranjeras es, en el aula, un agente privilegiado para deconstruir estereotipos y representaciones sobre los otros, no solo desde la perspectiva de las Lenguas sino también desde la propia diversidad que su sociedad presenta. El ejercicio de la ciudadanía se

encuentra, de este modo, directamente relacionado con la posibilidad del sujeto de acceder a prácticas letradas, es decir, estar habilitado para tomar la palabra, para constituirse en un enunciador responsable de su pensamiento, integrante activo dentro de su comunidad, capaz de explicitar y defender su perspectiva ideológica, de interpretar y de negociar sentidos en las diferentes esferas en las cuales se desenvuelve. Esta perspectiva, que es de alguna manera innovadora entre quienes enseñan lenguas extranjeras, está presente a lo largo de toda la entrevista ligada a las posibilidades que para Andrea, le ha dado el marco, no sólo para reconocer el lugar protagónico de los estudiantes sino para que este trabajo habilite a dar la palabra, y ayudarlos a pensar otros futuros posibles.

### 6.3. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE CECILIA

*Yo veía que decían: "ir más allá, ir más allá". Y yo decía: sí, es lo que quiero, pero... no me daba cuenta a qué se refería exactamente. Me costó descubrir eso al principio.*

#### 6.3.1. De entregar una herramienta a ir más allá

La relación con la disciplina y su enseñanza atraviesa el relato. Uno de los cambios fundamentales que identifica Cecilia está en su concepción de lo que implica su disciplina y enseñar su disciplina, pasar de "entregar una herramienta", en su caso el inglés como segunda lengua, a lo que ella llama ir más allá. Para ello reconceptualizar la disciplina fue y sigue siendo fundamental.

*Tuve que redescubrir mi materia, en principio. Entonces, ahí, ¿viste?, elegía un tópico, elegía otro, y... reflexionaba, y los cambiaba."*

*O sea, es una cosa que te transforma permanentemente. Inglés ya no es una herramienta para la comunicación, sino que... es el idioma en sí mismo, el idioma como sistema, con todas sus partes, es la enseñanza del idioma, el aprendizaje del idioma. O sea que comienza a ser atravesado por un montón de cuestiones, que antes no lo estaba, ¿no?*

*Ya mi materia dejaba de ser un fragmento, una fracción que aportaba, sino que quería que fuese mucho más fundamental para los chicos.*

*Primero, no sabíamos qué tipo de disciplina era la que estaba en juego en la enseñanza del inglés... (risas) Primero fue una discusión sobre la propia disciplina. Claro, fue totalmente una discusión desde ese lugar. Todavía la tenemos, no te creas que no. Eh...si enseñar inglés implica la enseñanza de todos los subsistemas, ¿no?, lingüísticos, que son muy rígidos. ¿Es gramática?, ¿es fonética?, ¿es morfología?...*

Esta reconceptualización de la disciplina está en consonancia con las discusiones actuales en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras que plantean que el docente de lengua extranjera es un profesional capacitado para realizar prácticas de mediación sociocultural en el contexto de la clase, a través de la observación y el tratamiento de conflictos identitarios y

contradicciones sociales explicitadas en el lenguaje que circula en el aula. Debe prepararse para generar espacios de reflexión en los que tanto la lengua como la cultura sean consideradas desde una perspectiva más amplia, ya no como objetos instrumentales, de acuerdo con progresiones didácticas centradas en lo morfosintáctico o en lo descriptivo, o tal vez como situaciones comunicativas fragmentadas, sino más bien como procesos discursivos fuertemente anclados en la identidad sociocultural y explicitados en el imaginario social que cada grupo construye a lo largo de su devenir histórico.

### 6.3.2. La enseñanza... otra cosa

Cecilia refiere a un proceso que es frecuente en los docentes que se inician en el marco de EpC, existe un primer momento de identificación masiva entre la propuesta y lo que los docentes ya vienen haciendo en su práctica. Si en este momento no se produce alguna ruptura, algún desequilibrio cognitivo, como en todo proceso de aprendizaje es difícil ir más allá porque lo nuevo se identifica con lo que se trae y no hay motor para el cambio. Parecería que este primer momento de validación de lo que “yo ya hago” es importante aunque es también fundamental poder encontrar los intersticios que habilitan a ver las diferencias. En coincidencia con el planteo de Andrea S. la no “disruptividad” de la propuesta parecería ser una de las potencialidades para su comprensión y apropiación.

*Y la verdad que mi relación con el marco fue muy... Es muy gracioso. Porque yo escuchaba que la Profe hablaba, leía todos los artículos presentados,... Y... yo decía: pero esto es lo que yo hago (risas). Esto es exactamente lo que yo estoy haciendo. Es más, estaba chocha porque encontraba como un... un soporte para lo que yo venía haciendo, ¿no?”*

*Entonces, de pronto, enseñar es otra cosa. Ya no puedo pararme y contarte... de qué se trata, sino que... habría que mostrar, habría que mostrar y habría que abrir puertas, abrir caminos, ¿no? Entonces es más el rol de facilitador que... resulte innovador, por más que uno lo conozca, para uno y para los alumnos también.*

*(...) esa reflexión permanente yo creo que es lo que me hacía a mí ver la enseñanza desde otro lugar, no está rígida, no es... algo ya decidido, sino que no, vamos viendo cómo se va dando. Y aportando a partir de eso, ¿no?*

*La posibilidad esta de estar indagando permanentemente, que te hace reflexionar, y no seguir enseñando de un modo más ritualizado, ¿no? Que, por ahí, uno se habitúa, se acostumbra, y es más cómodo. Eh... Me parece que los grandes aportes a nivel docente en mi práctica fueron esos. Y me gustaría que fuera el aporte para mis alumnos, que van a ser docentes también, ¿no?, el de seguir pensándose, cuestionándose.... Me parece que eso es lo más importante.*

### 6.3.3. La mayor potencialidad innovadora: los desempeños

Justamente aquello que más se parece a lo que los profesores de inglés “ya hacen” se presenta como lo que más potencialidad innovadora reconoce Cecilia. Aún mirando su propio proceso, si bien esto fue o que en un inicio le hizo pensar que no había nada nuevo por aprender, también le permitió acercarse al marco por ser compatible con lo que sí sabía y podía hacer.

*En realidad, considero que los desempeños son muy importantes, ¿no?, porque son por ahí los que los alumnos pueden visualizar con mayor facilidad, ¿no? En el caso de inglés, son muchas las actividades que se hacen. Me parece que este marco lo que permite es ordenarlas en cuanto a prioridades diferentes. Entonces eso me parece sumamente valioso. Y, para mí, como docente novata, digamos, en algún sentido, me permite descubrir qué era lo más importante en mi materia, que no... no, lo estaba haciendo, ¿no?*

*Y lo más sencillo de poner en acción fue, para mí implementar desempeños. Era lo que me resultaba fácil. Pensar actividades, cosas que los chicos pudiesen resolver... En principio eso no me resultaba tan complejo porque, bueno, había mucho de fondo que es compatible, sí, con otros enfoques metodológicos propios de la lengua. Entonces... ya pensaba algunos más libres, otras no tan libres... Pero, eh... poco a poco, sí, era un camino que conocía, digamos. Compatibilizaba.*

### 6.3.4. El objeto, un espejo

El marco de EpC como un marco que permite diseñar la enseñanza pero al mismo tiempo operar como marco reflexivo aparece tanto en la entrevista como en la reflexión posterior que hace Cecilia en el momento de la restitución.

*Traje un espejo (risas). Lo pensé mucho pero...Traje...un espejo en forma de flor (risas). Primero, bueno, pensaba en esa cuestión de recurrir y de volver a mirarse, y de tratar de encontrarse, que es lo que creo que quedó planteado en toda la entrevista, que para mí fue lo más importante. Entonces, pensé en un espejo, en que una se mira, se observa, vuelve a mirarse, y por ahí siempre descubre algunas cuestiones nuevas. Esto fue lo que me pasó a mí. Hasta el día de hoy, que ya estoy parada por ahí en otro lugar (del trabajo con el objeto).*

*Concluyo, como idea principal de la entrevista, con el concepto de introspección, reflexión en soledad y con el otro, profundización, etc. como uno de los principales aportes al docente (de la reflexión tras la restitución).*

La enseñanza se convierte entonces en un espacio valioso para resignificar no solo el conocimiento sino la comprensión del objeto y el sentido en juego en la disciplina con la que se trabaja. El marco de EpC, una manera de operar como marco reflexivo acerca del conocimiento disciplinar y como habilitador de la reflexión sobre la propia tarea de enseñanza. Cuando este espacio reflexivo es conciente y los cambios son claramente percibidos por los actores parecería



que el marco de EpC deja de ser identificado como una herramienta para convertirse en “algo más”.

## 6.4. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE DANIEL

*Entonces ahí la encuentro por primera vez a la enseñanza para la comprensión. Y... la sensación que tuve... La impresión que tuve fue que era bastante adaptable a lo que yo creía sobre la enseñanza y a lo que yo creía que hacía, ¿no?*

### 6.4.1. El encuentro con EpC, el encuentro con *lo conocido*... pero no tanto...

A lo largo de toda la entrevista Daniel expresa su necesidad de reconfirmar sus prácticas y creencias. Como hemos ya visto en muchos casos esta posibilidad del marco de EpC de situarse en la ZDP (zona de desarrollo próximo) de los profesores hace que el marco se muestre como amigable. Al mismo tiempo está claro que no es lo mismo lo que Daniel hace hoy en su práctica de enseñanza que lo que hacía antes de trabajar con el marco de EpC. El momento de identificación de las prácticas habituales con lo nuevo propuesto por el marco, es sin dudas una fase, en el proceso de apropiación, indispensable en quienes se inician.

El concepto de desempeño en este caso es fundamental ya que le permite hacer el puente entre lo que hacía y lo que el marco propone. Reconoce que los desempeños que propone hoy no son idénticos: los desempeños guiados por criterios claros de evaluación ya no son los mismos desempeños, mucho menos cuando a estos desempeños se los propone desde la perspectiva de las dimensiones de la comprensión como Daniel deja constancia que está haciendo. La tensión continuidad cambio atraviesa gran parte de su relato.

*Entonces ahí la encuentro por primera vez a la Enseñanza para la Comprensión. Y... la sensación que tuve... La impresión que tuve fue que era bastante adaptable a lo que yo creía sobre la enseñanza y a lo que yo creía que hacía, ¿no?*

*Es más, digo, yo, normalmente, mi estrategia de... de enseñanza es esa. Al principio la tomé como que fuera una estrategia, como que fuera una estrategia de enseñanza, eh... que todos en realidad la perseguíamos pero que... eh... es a veces más bien... difícil de lograr.... esa comprensión.*

*Pero... como que me era un camino muy conocido. Como que era un camino conocido.*

*Hubo ciertos cambios y... eh... que yo considero importantes. Por ejemplo,... el tema de... bueno, los desempeños, ya lo dije...que...en cierta medida yo los trabajaba, pero... no había... no había encontrado esa consistencia, esa... esa intencionalidad, ¿me entendés?, que tan manifiesta así de la utilidad de trabajar de esa manera. Después, me organizó bastante, principalmente,*

*¿no? Y porque me dio... me dio un poco más de método para poder concretar eso.*

*Pero lo que más me ha gustado de todo es la posibilidad de... de generar los criterios de evaluación públicos y de permitir al alumno acceder a esos criterios de evaluación públicos y generar la autoevaluación; esa retroalimentación permanente que permite la evaluación continua, y que es una cosa que me parece bastante... interesante, ¿no?*

*En el trabajo con mis ayudantes, bueno, principalmente había ciertos aspectos... Yo, por ejemplo, del marco de enseñanza para la comprensión, rescataba los desempeños. ... Bueno, generaba esos desempeños que yo creía que eran realmente actividades que favorecían la comprensión. Principalmente me, me centraba en los contenidos y en el método. Contenido y método. Los propósitos y la forma de comunicación, los tenía medio abandonaditos. Entonces, empezamos a trabajar un poco más los propósitos, en los para qué, y... la forma de comunicación en el sentido de decir: bueno, porque... en la carrera se promociona, se promociona con un trabajo integrador. El trabajo integrador integra todo lo que se ha visto en un proyecto. Y nosotros lo evaluábamos, los tres profesores, venían los alumnos y nos presentaban el proyecto a nosotros, lo ponían en funcionamiento, tenían que construir un simulador, lo explicaban, todo. Esto me hizo decir espera... “así no, pará, vamos a empezar a que los... los estudiantes presenten ante todos los compañeros, y que sean los compañeros los que lo evalúen. Bueno, ese tipo de... de... de cambios, por ejemplo, fueron interesantes. Eh... Indagar un poco más en el propósito me hizo dar cuenta de que había cosas que estaban de más, o, otras que estaban de menos. (...) Eso, eso fue interesante, empezar a ver que no sólo era contenido y método sino que también había otras dimensiones de la comprensión, como el propósito y... y la forma de comunicación, que era muy importante para, para lograr una comprensión profunda.*

#### **6.4.2. Lo útil, lo práctico, lo transferible; unir pensamiento y acción**

Daniel es Ingeniero electromecánico, después de dedicarse por mucho tiempo sólo a la investigación redescubrió el campo de la enseñanza. Forma ingenieros y su preocupación es que los conceptos teóricos tengan un correlato en la realidad, en la acción.

*Pero siempre tuve yo el desdoblamiento entre, eh... conocimiento y la acción, ¿no? O sea, que siempre... digamos, me importó mucho más el aspecto... del ejemplo práctico a un... a un concepto teórico sustentado por un ejemplo práctico (...) entendía que comprendían realmente o que él entendía lo que yo le quería explicar cuando él podía aplicarlo en la solución de alguna cuestión, en algún ejemplo práctico.*

*Porque yo siempre asocio el conocimiento con la acción. Para el... profesor de Física, todos los profesores de Física... bah... Para la mayoría...esto importa...*

*Este marco, nos permitió profundizar en aspectos que nos permitieron lograr desempeños que lo acercan bastante a la práctica que él va a tener. Entonces como que yo, me dio una garantía, decirle: ‘¡¡Yo te estoy vendiendo cosas buenas a vos!!! Porque vos a esto lo vas a poder aplicar, lo vas a poder utilizar y te va a servir en tu futura profesión’.*

*Y lo que sí me... me interesa es que para mí tiene una amplia posibilidad de aplicación en Ingeniería, que los Ingenieros no tenemos formación pedagógica, que sería muy importante que la tuviéramos, y que nos diéramos cuenta de que, generando desempeños de comprensión, podríamos llegar a... a sustituir un poco las grandes falencias que tenemos, de equipamiento, para enseñar.*

*El concepto de desempeño fue lo que hizo de nexo entre lo que yo traía y las ideas del marco. Y es el que más me impacta, el que más me dedico, el que más me gusta.*

*Precisamente, yo creo que esto a los profes de Ingeniería les resultaría sencillo. Porque el Ingeniero está acostumbrado a hacer. El hacer. Y yo creo que el aprender haciendo es algo que... que, una de las cosas que más me impactó de la Enseñanza para la Comprensión. La cuestión de los desempeños, del hacer. ¡Alguien que habla de lo que yo quiero! Por fin un pedagogo que dice lo que yo quiero escuchar. El aprender haciendo, digamos, es una... es una necesidad en Ingeniería.*

La relación teoría –práctica aparece en muchos relatos docentes como una de las relaciones complicadas de pasmar en la enseñanza en la universidad. Para Daniel esta ha sido una preocupación y el concepto de desempeño y diseñar la propuesta de enseñanza haciendo eje en la secuencia de desempeños y estableciendo criterios públicos para ellos parece haberle dado herramientas para achicar la brecha generalmente existente en las propuestas de enseñanza en la educación superior.

### **6.4.3. La enseñanza responsabilidad, compromiso y respeto**

La tarea de enseñar implica no sólo un compromiso técnico sino también un compromiso ético con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esta idea de compromiso y responsabilidad será enunciada por diferentes entrevistados, Daniel plantea acá también la responsabilidad de articular docencia universitaria e investigación como una manera de mantener una relación viva y fértil con aquello que se enseña.

*Bueno, para mí, el... el trabajo docente requiere una alta responsabilidad y un alto compromiso. Un alto compromiso para lograr,... que los alumnos entiendan,... lo que uno les tiene que enseñar, ¿no? Eso implica también mucho respeto, mucho respeto. Y... significa también... que uno debe estar altamente preparado para hacerlo. Por ejemplo, para mí, el... No comprendo por ahí cómo hay enseñar sin investigar. O sea, yo enseño, específicamente, lo que investigué toda mi vida. Y eso yo creo que te da una autoridad para mí que hay que enseñar investigando, o enseñar desde lo que uno, por ejemplo, hace en su tarea profesional. No enseñar únicamente por la formación...*

*teórica que uno adquiere a través de bibliografía. Entonces... Pero, ¿por qué? Porque está implicado eso, está implicado el respeto, la responsabilidad, el esfuerzo para poder comunicar y poder, eh... hacer que, eh... que el destinatario, el estudiante, entienda lo que uno le enseña.*

*Yo lo considero como una cuestión de respeto hacia los alumnos..., que él sepa, por ejemplo, cuáles van a ser mis criterios de evaluación, y que él los tenga disponibles el primer día de clases, ¿no? 'Ah, bueno, con esto me van a evaluar. Listo. Vamos a tratar de...'. Es el mapa... no van a ciegas.*

#### 6.4.4. Sigo pensando lo mismo

En las primeras etapas de relación con el marco el proceso de identificación masiva es necesario. Una de las características de los profesores que se inician es el que utilizan las ideas de EpC para validar sus creencias. Sin transitar por este momento parece complejo avanzar. El marco permite comunicar las ideas y creencias con códigos comunes que permiten resignificar prácticas y lenguaje. Parecería que Daniel está aún en esta etapa en la que identificación u diferenciación son procesos combinados. Esto se manifiesta también en su reflexión tras la restitución de la entrevista en su preocupación por haber sido contradictorio en sus testimonios.

*En ese momento, el aprendizaje, en el alumno... Y, bueno, en realidad yo ya en ese momento pensaba que el aprendizaje, eh... estaba vinculado con la comprensión, con la comprensión, con el entendimiento... Con el entendimiento y con el saber... ¡Eso! Sí. Que era... un proceso, un proceso mediante el cual... el estudiante podía llegar a... a comprender los fundamentos, las razones de... de los conceptos que uno les quería impartir.*

*Pero, si no, no importa. Pero siempre llegar a... a... a poder describirme los sistemas, eh... minuciosamente, a través de ecuaciones. Y eso para mí es enseñar Física. Los conceptos, que aprendan los conceptos y que... y que se saquen, por ahí, la... creo que eso no ha cambiado mucho entre lo que pensaba y lo que pienso... No ha cambiado mucho. Eso es lo que hubiera dicho el Daniel de entonces. Ahora metería un poco más de estrategias para lograr eso. Sigo pensando lo mismo.*

*Entonces, si el estudiante aprendía, sabía y... después en los... en los parciales, en las evaluaciones, demostraba que había aprendido, esa era la concepción de un buen profesor (...) El que trataba de que el estudiante, eh... No trataba, ¡lograba!, lograba que el estudiante aprendiera lo que él quería impartir. Y siempre... Y eso me acompaña hasta el día de hoy. Inclusive, algunas raíces de esas las tengo aún perdurables, un poco más refinadas, pero yo considero eso. Y consideraba eso, que profesor es el que enseñaba y que lograba que el estudiante aprendiera lo que él tenía que enseñar.*

### 6.4.5. El alumno, un constructor de su futuro

Una de los cambios más difíciles de visualizar en el proceso de desarrollo profesional docente es el cambio en la concepción de alumno. Diferencias las propias necesidades y expectativas de las de los estudiantes es un proceso complejo

*Era un “constructor de su futuro”. Sí, sí, sí. Yo lo veía así, como un constructor de su futuro que, dentro del abanico de posibilidades, elegía lo que más le gustaba, lo que más se acercaba a lo que le gustaba, y se bancaba otras cosas que no le gustaban, pero... por el hecho de obtener el título... ¿no? Eso pensaba en ese momento... ¡¡¡si me escucharan ahora!!!*

*El alumno a partir del marco (...) esa definición del alumno como de constructor de futuro. Pero... pasaría a ser para mí una meta del alumno. Porque yo creo que es una meta en todos los alumnos, eh... Y, y lo sigo viendo de esa forma, ¿no?, como un proyecto de futuro.*

*O sea, que... lo, lo que... de verlo al alumno como constructor de su futuro, lo sigo viendo, lo sigo sosteniendo. Lo que sí podría ser es que... Eso, ¿no?, la... la posibilidad de... de acercarlo más a... a cuestiones que, que le den más herramientas para ese futuro. Me pudo haber cambiado ese punto de vista. Es decir, ¿no? ...el marco para la comprensión hace que yo pueda llegar al alumno de la, de la manera de... de... de dotarlo de mejor armas para esa construcción que él quiere. Pero no me varió mucho la concepción.*

Daniel está preocupado por la coherencia, por la consistencia entre el pensar y el hacer, entre lo que investiga y lo que enseña, entre lo que propone y lo que hace, entre lo que enseña y lo que aprenden sus estudiantes,... esta preocupación reaparece frente a la lectura de la transcripción de su entrevista

*Respecto a lo que me produce, voy a ser sincero y espontáneo: principalmente curiosidad sobre la coherencia e integridad de mis respuestas. Mucha curiosidad por saber si más allá de lo enmarcado que uno debería estar, el ser espontáneo y sincero en una charla no genera contradicciones. Cuando terminé la entrevista pensé que sí, que había sido contradictorio. Y ahora que lo leo no se si lo he sido o no, pero si sé que he sido sincero y que pienso lo que allí expresé (de la reflexión tras la restitución).*

## 6.5. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE GRACIELA

*A esta mirada le pondría el título de... Se me hace como... una espiral sin techo.... La imagen que me viene es la de una espiral, pero que... no sabés cuál es el techo. O sea, la espiral sigue. Tampoco sabés si es en la misma dirección o en otra, pero hay una espiral, que va para acá, para allá, pero hay una espiral. En la propia tarea de enseñar y en la propia tarea de aprender.*

Graciela transitó, menos la escuela media todos los niveles de la enseñanza y la práctica psicopedagógica con adultos con dificultades de aprendizaje. Desde el trabajo en sectores de alta vulnerabilidad como maestra de grado con niños de diferentes edades a la capacitación docente y el trabajo en el posgrado universitario.

Hoy es una de las personas más reconocidas en el país en el campo del desarrollo profesional docente. Ha sido Directora de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y Coordinadora del Programa Nacional de Gestión de la Capacitación Docente, en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En el momento de realizar este trabajo era la Directora del Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

Renarrar la entrevista de Graciela, no es sencillo si lo que buscamos es no despojarla de sí misma. En esencia, en la misma se podrían identificar ejes recurrentes y muy claros en su discurso: resignificar el conocimiento disciplinar para hacer de las disciplinas un conocimiento a ser enseñado; la enseñanza como aquello que pone en relación a docentes, alumnos y al conocimiento organizado de manera de ser accesible; el valor de hacer simple lo complejo; el tiempo: tiempo para aprender, tiempo para escuchar, tiempo que habilita, tiempo que no es azaroso sino que se convierte en variable fundamental a planificar en la enseñanza; la dinámica de habilitar protagonismo. Aún así y siguiendo la idea de Rosenthal (1993) para renarrar su entrevista he preferido casi no interferir su relato sino mantener su secuencia explicitando simplemente los temas de esta narración.

Graciela relata a lo largo de toda la entrevista su preocupación por enseñar de un modo en el que todos aprendiesen, esta preocupación está presente desde los inicios de su carrera. La lógica propuesta por la escuela moderna: instrucción simultánea, a grupos de niños/as parecidos, todos de la misma edad, con intereses similares, es una realidad artificial que Graciela, ya en sus primeros desempeños, supo que raramente encontraría.

*Ubicándome en un momento previo a mis conocimientos de la enseñanza para la comprensión, lo más interesante podría ser cuando tuve un segundo grado en una escuela de la villa, que tenía pibes de muy distintos, eh... niveles de... dominio de la lectoescritura, y, sobre todo, pibes con muy distintas edades. Ahí yo era maestra, a cargo de. Estamos hablando del año setenta y seis... Estaba embarazada de mi primer hijo... Y... el... Lo difícil era encontrar, eh... puntos de entrada que les llamen la atención por igual a los pibes más grandes y a los pibes más chicos. Tenía pibes de siete años y pibes de diez. O de once; tenía uno de once. En un segundo grado de una escuela pública, dependiente de la Municipalidad... no, en ese momento, del Concejo Nacional de Educación. Y... los pibes venían todos de la villa. Pero tenía como dos grupos muy marcados: las nenas, que eran todas de siete años, un nene de siete años. O sea, estamos hablando de chicos que hacían su escolaridad en tiempo y forma, ¿no?, y que por lo tanto respondían con facilidad al tipo de herramientas con las que yo contaba como maestra, que era, bueno, darles,... con todos recursos que uno apela cuando es maestro, más allá de los contenidos mínimos, que no servían para nada. Este... Era*

*buscar material... de editoriales... Había unos muy buenos cuadernos cuyos nombres jamás me voy a acordar, pero que marcaban secuencias didácticas más o menos únicas, que vos leías y decías: ‘Ah, sí, esto les quiero enseñar, esto no me interesa, esta secuencia la tomo, esta no’. Tenía secuencias únicas. Entonces el problema era que los pibes grandes, no respondían a eso. La resolución que yo hacía en ese momento por lo que siempre fue como una deuda... En esa escena, el tema era que con las ayudas, las secuencias y lo que uno sabía de los temas y valoraba como importantes enseñar, funcionaban bien los pibes de siete. Yo no tenía demasiados recursos para saber cómo enseñar la misma cosa a un pibe de diez o de once.... Con lo cual, lo que terminaba haciendo era una buena contención personal, porque podía hablar con ellos, podía,... retenerlos con voluntad en la clase y que no hagan despelote, que no se... Y hablaba de las cosas que aparecían pero la verdad que avanzar en la enseñanza, sobre todo de la lengua... La lengua quizás era lo que hacía clases individuales adentro del aula. Pero la enseñanza de la matemática, era muy difícil llevar adelante el ritmo. Lo peor de todo era, con la conciencia intranquila, que ponía piloto automático con los de siete, y,... no podía enseñarles a los de diez. Estaba... Era un poquito complicado. Creo que esa vivencia de frustración y de, de... desinstrumentación que sentía... no me la voy a olvidar en demasiado tiempo. Digo, la puedo resignificar, pero...*

Enseñar en la diferencia, honrando esta diferencia, es un desafío que aún hoy transitan muchos maestros y maestras. Graciela describe con enorme sencillez que lugar le quedaba reservado al alumno:

*Ser alumno era “aprender transitando la secuencia que el maestro proponía, hacer feliz al maestro, pero ¿qué hacer con lo que los alumnos decían?”*

Numerosas investigaciones muestran cómo los estudiantes invierten parte importante de su tiempo escolar esforzándose por decodificar lo que el maestro espera de ellos. Gastan mucha energía en comprender lo que el maestro quiere, tratando de decodificar sus mensajes, y tratando de adaptarse a la situación. “Si miramos las interacciones en el aula muchos diálogos escolares pueden interpretarse como tentativas de los alumnos -más o menos ingeniosas- por resolver lo que les parece un verdadero enigma” (Astolfi, 2003. p. 13).

*Inevitablemente, y más allá de las teorías que uno podía estar leyendo en esos tiempos, eh... la imagen de alumno que uno tenía era la de un pibe que, siguiendo algunos buenos pasos que vos le marcabas, era capaz de, eh... interesarse y aprender las cosas que vos le... le querías enseñar. Eh... Más allá de mi formación piagetiana, yo siempre defendí bastante el rol del docente. Entonces, me importaba mucho lo que yo hacía en la clase,... Pero... se hacía... muy poco,... probable conducir una clase desde lo que uno tenía,... preguntándole a los chicos cosas. Porque, en realidad, creo que lo que no sabía era qué preguntar. Y, si preguntaba, no tenía mucha idea de qué hacer con lo que decían. ¿Qué hacer con eso? Que sigue siendo una preocupación, más allá de todo (risas).*

Es claro que ya en sus primeros desempeños como maestra Graciela tenía claro el valor de las buenas preguntas, lo que hoy parece un slogan pedagógico, “un buen maestro es quien es capaz

de formular buenas preguntas” no estaba en duda para ella; el problema es que Graciela ya muy pronto había intuido que si bien las preguntas son fundamentales más importante aún es qué hacer con lo que los estudiantes responden a esas preguntas. Bauman (1999:12) escribe “Formular las preguntas correctas constituye la diferencia entre someterse al destino y construirlo, entre andar a la deriva y viajar”. En la enseñanza parecería que no alcanza con formular estas buenas preguntas, es importante, también saber qué hacer con lo que surge y se dispara a partir de ellas.

*Si en ese momento me hubieran preguntado qué es aprender, habría dicho que aprender es, este... poder transitar la secuencia de trabajo que el maestro te plantea. Y... y llegar al lugar donde el maestro cree que hay que llegar (risas). Llegar a ese lugar que uno anticipaba que tenían que llegar. Hacer feliz al maestro (risas)*

Graciela continúa la entrevista tratando de rememorar lo que para ella era, en esa época, ser docente.

*En ese momento ser docente consistía, por lo menos en esa experiencia, volviendo a la escena, porque tuve otras, pero.... En esa escena era, por un lado, lograr mantener, este... a un grupo interesado en.... este... a un grupo que no se matara entre..... Y... tener unas buenas anticipaciones de... de contenidos y actividades planificadas para poder llevar adelante. Sabiendo que, bueno, después ibas a poder hacer lo que pudieras.*

Casi inmediatamente en su discurso aparece su concepción de conocimiento y de las disciplinas a enseñar priorizando, como lo hace la escuela, la lengua y la matemática. La presentación que hace de las disciplinas podríamos llamarla, junto con ella “Una mirada restringida de las disciplinas”.

*Mi visión respecto de la lengua y la matemática, que eran las disciplinas que me interesaba enseñar, en ese momento la verdad es que teníamos una visión muy empobrecida. Era un conjunto de contenidos que estaban puestos ahí y que eran valiosos de ser enseñados para, porque eran básicamente instrumentales. Servían para la vida cotidiana...*

*Digo, la dimensión era la... La dimensión del contenido más valioso era la instrumentalidad. Servía para leer en la vida y manejarse con la lengua escrita, y servía para hacer cálculos y comprar en... en... en el almacén, digamos. Siempre remitiéndola a esa escena, ¿no? Pero una dimensión bastante restringida. Y un dominio bastante también... restringido de las disciplinas, ¿no?*

### 6.5.1. El encuentro con el marco de EpC, ¿fue casualidad?

En este tramo de la entrevista aparece cómo se encuentra con las ideas de EpC. Nuevamente acá se ve que alguna persona que es valorada como referente, en este caso menciona a Velia quien en ese entonces era una asesora del Ministerio, y a Carmen, otra colega muy respetada en el



campo de la formación docente que hacen un puente que habilita a , al menos, interesarse por qué proponen estas ideas. Aún así Graciela marca su “duda” acerca de las “casualidades”.

*Saltando en la historia, mi encuentro con las ideas de la enseñanza para la comprensión...*

*Bueno, uno siempre se encuentra con las cosas y cree que es de casualidad (risas).*

*Yo estaba trabajando en el Ministerio de Educación de la Nación y vinieron Verónica y David Perkins, para dar un seminario sobre Enseñanza para la Comprensión.... Creo que... Velia me había comentado que eran unos tipos bárbaros y valiosos y demás. Yo no sabía demasiado de dónde.... digamos, qué habían escrito.*

*Tenía alguna noticia vaga sobre inteligencias múltiples, este... por Carmen y demás. Pero en ese momento hacía mucho tiempo que no me estaba dedicando al aprendizaje ni a la clínica, ni... ni a la capacitación directa. Estaba más bien en la gestión.*

*... Por esas cosas, a pesar de que yo el cuarto día, creo, del seminario me tenía que ir a una provincia, dije: ‘Voy a ir igual’, postergando cosas que tenía que hacer. Y ahí caigo a San Fernando... al seminario que... dictaban David y Verónica. Por lo menos son esos dos los que tengo más,... presentes... en la polenta que le ponían a ésta.*

*Otra vez parecería que cuando una propuesta viene del contacto con otros que son o se vuelven significativos es más potente que cuando simplemente aparece como mandato de la formación ya sea inicial o en servicio o por disposiciones ministeriales*

En el momento en que Graciela conoce la propuesta de EpC era ya la Directora del Área de Formación Continua del Ministerio Nacional de Educación. Aún partiendo, como vemos de una historia muy diferente y de un lugar en la profesión diametralmente distante del de otros entrevistados/as, la necesidad de conectar en marco con su propia historia fue fundante para ella.

### **6.5.2. “Hay algo de esto que está anclado en mi historia”**

*Y la verdad que las preguntas que ellos plantearon, las tres preguntas del marco, más la actividad inicial de ¿qué es lo que usted comprende muy bien?, ¿cómo se da cuenta?, y... y... ¿cómo sabe que lo comprende?... Eran preguntas que retomaban mucha historia personal mía, la historia de la escuela, de esa escena que relatamos, más otras... con otros públicos. Y escenas de la clínica, porque... en la clínica, digamos, mis alumnos, mis pacientes, no podían aprender. Y, más allá de las cuestiones neuróticas, la mayor parte de ellos no aprendía porque no les enseñaban demasiado bien. Entonces, digamos, mi trabajo en la clínica sí era un trabajo de construcción individual y de tanteos y de búsquedas.*

Es acá cuando Graciela identifica otra de las características, no sólo del marco sino de la manera en que este se difunde, que habilita a maestros y profesores a abrir las puertas a estas ideas y que es importante tener en cuenta ala hora de proponer estrategias de desarrollo profesional

### 6.5.3. Saben del aula, hablan en *sencillo*

*Mis primeras impresiones de esos primeros contactos fueron: ‘Esta gente sabe del aula’,... ‘Esta gente habla en sencillo’... de cosas que son profundas y de preguntas que,...quizás no así formuladas,... se formulan los docentes. ... ‘Esto me interesa por eso’.*

Entonces vuelve su antigua preocupación, qué hacer con la escucha : Enseñar es vincular, enseñar es la relación y para eso hay que escuchar sabiendo qué y para qué

*Si movió algo respecto de mi mirada sobre la enseñanza, sobre el alumno, te diría que básicamente me puso la mirada en el vínculo. No tanto en uno u otro, sino en el vínculo, que es qué escuchás y para qué escuchás. Pero todo ‘qué’ y ‘para qué’ escuchás lo que escuchás de los alumnos, eso me pareció que... que habría una puerta que yo no tenía explorada.*

*Y en relación al trabajo docente, me abrió un desajuste. El desajuste, básicamente, me acuerdo porque se lo pregunté, creo que a Verónica o a Daniel, era, bueno, ¿cuántas cosas podés enseñar así? Porque todo no lo podés enseñar así.*

*... Y, la, la, la... la gran conmoción fue la respuesta de Daniel cuando me dijo: ‘Bueno, en matemática debe haber seis, siete hilos conductores’. ‘¿Sólo eso?’, decía yo.*

*Porque para mí era... la cantidad enorme de contenidos transitados en el propio aprendizaje... escolar. ¿Cómo este tipo me dice que son seis, siete los que pueden organizar tantos contenidos que uno aprendió en matemática? (Risas).*

Más allá de la experiencia docente de Graciela y de que, sin dudas en el momento en que ella realiza sus primeras experiencias con el marco de EpC (1997) las investigaciones de Chevallard (1985) acerca de la transposición didáctica circulaban en el ámbito académico, el contacto con EpC le permite resignificar esta transformación del saber experto al saber a ser enseñado produciendo y haciendo conciente lo que hoy denominamos la reconfiguración de las disciplinas en conocimiento didáctico del contenido. El contenido de orientación disciplinar consistente y deliberadamente requiere ser reorganizado y transformado, teniendo en cuenta los alumnos, el contexto y el currículum. Por esta razón Graciela misma reconoce que:

### 6.5.4. Las disciplinas ya no son lo mismo, se pueden organizar con el fin de ser enseñadas y eso es diferente a lo que venía haciendo

*Puso en duda o en inquietud la relación con las disciplinas. Entrar a mirar las disciplinas desde un lugar... digo ahora, ¿no?, no era una enumeración descriptiva de toda... la cantidad de conceptos, sino la posibilidad de una*

*organización disciplinar, que marcara cuáles eran los ejes estructurantes de esa disciplina. Pero que en ese momento yo no tenía claro ni para... ni de casualidad de ese modo. Más allá de que uno, cuando hace programas, se a esa altura, uno hace programas para la universidad, programas para esto, y elige. Lo que pasa es que intuitivamente uno elegía lo que era importante. Yo no sabía que estaba eligiendo eso porque había que pensar de esa manera para tomar decisiones de, en la enseñanza. Eh... Uno tomaba las decisiones más desde una cuestión de una relación intuitiva con la disciplina y una relación más intuitiva con su enseñanza, este... Y esto venía a ponerle como nombre. Entonces, cuando se trataba de una disciplina que yo no enseñaba, como la matemática, que me parecía kilométrica, que alguien me dijera que se podía organizar en seis, siete hilos conductores y que, bueno, desde eso se podía dar... qué niveles de profundidad se le daban en cada momento a cada uno de esos... Era fuerte. Esto sí era muy fuerte. Me quedé desconfiada en ese primer contacto. Terminó el seminario, yo me tuve que ir un día antes de San Fernando, y yo me quedé desconfiando de esta respuesta. No estaba del todo convencida.*

*Si pudiera ponerle un título a ese momento, eh... 'De las disciplinas como... enumeración de, a las disciplinas organizadas en'.*

Graciela fue una de las personas que fue invitada al seminario que dio inicio formal a la conformación de Latitud.

### 6.5.5. Esta experiencia marcó un hito

*Entre ese primer encuentro, que fue en el año '97, y la actualidad, dos hitos significativos en torno a mi trabajo con la Enseñanza para la Comprensión. Más allá de las lecturas, porque no las quiero dejar de nombrar. Pero no fueron las lecturas lo más importante... las lecturas que uno puede hacer de los materiales. Porque... la huella quedaba por otro lado, no quedaba por lo que uno leía solamente. ... Las lecturas fueron importantes, pero, digo, como hitos, fue el seminario del 2001, allá, en Cambridge que fue una inmersión de tres días. También en actividades, con gente, pensando, discutiendo, eh... viendo a otros hablar de, eh... el marco, viendo a otros presentar, pidiendo experiencias concretas. Esa es una escena en la que se terminaban de, de... de asentar cosas que todavía habían quedado bajo sospecha, ¿no? Si los hilos conductores eran tales, si era verdad que más allá de las disciplinas no sé qué, este... Bueno, eso estaba ahí, pero medio como sospechado, este... El seminario en Boston viene como a... corroborar algunas cuestiones en la experiencia vivida, sobre todo.*

El valor del tiempo aparece de diferentes maneras a lo largo de su relato, preocupada con la enseñanza, pero también y junto con ella con el desarrollo profesional docente señala que la experiencia en la Universidad de Harvard le permitió analizar lo importante que es el tiempo, el tiempo que hay que dedicarle a los conceptos que son importantes y que tuvo una primera respuesta a la vieja inquietud de qué hacer con lo que dicen los alumnos. Nuevamente aparecen a modo de hilo conductor de su narración las preguntas, las buenas preguntas. El valor de las

buenas preguntas y la conciencia de que no da lo mismo cualquier consigna. En relación a los tiempos aparece también un nuevo descubrimiento La metacognición no es después, es parte de la actividad.

*En esta escena estaba sólo como alumna. Y, puesta en el lugar de alumno, lo que más me resultó significativo, me volvía a resultar significativo era la cantidad de tiempo que se le dedicaba al tratamiento de un concepto, y que esa cantidad de tiempo tenía que ver con darle... a... a actividades individuales, actividades grupales, a circulación, a puestas en común... Que, evidentemente, en algún momento uno dice: '¡Eh! ¡Pero tanto tiempo para...!', ¿no? Esta cosa de sorpresa.*

*Pero que cuando uno llegaba a alguna actividad individual, donde cerraba el paquetito, decía: '¡Ah! ¡No! Pero esto era necesario para'. Digamos, volviendo a la idea de aprendizaje de la más alejada de las escenas, era: 'Bueno, sí, hay mucho para hacer con lo que dicen los alumnos, este... Ellos están haciendo algo con lo que yo digo. Pero no solamente es importante lo que ellos hacen. Es importante lo que yo estoy haciendo'. Eso me parece que... ¿no? Darle al alumno la posibilidad de que se dé cuenta solo de que es importante lo que él hace. No es por lo que el otro te dice. Es decir, no era por lo que David decía en los grupos, cuando venía mientras estábamos trabajando. O lo que Verónica podía decirnos cuando estábamos trabajando en alguna actividad.*

*Era lo que hacíamos en la actividad y, personalmente, lo que siempre más me queda es lo que yo hice a partir de una consigna, a partir de una tarea que se daba, eh... Ver tu producción me parecía como... valioso en mí proceso de aprendizaje, eh... Con lo cual, bueno, lo, lo... lo interesante era como con una... consigna, o un conjunto de consignas organizadas, podían despertar y desplegar, hacer desplegar la actividad del alumno.*

*Ahí, por eso digo, rescato el valor del tipo de preguntas y el tipo de consignas que se daban, que no era: 'Hagan y pongan en común', sino: 'Hagan, den cuenta de lo que hicieron'. O sea, lo que podríamos decir, en otro contexto, de consignas que apuntaban a procesos metacognitivos durante la producción. Pero no una metacognición teórica, de cómo te sentiste o qué te pareció la actividad, sino una metacognición dentro de la propia actividad. Decir: 'Da cuenta de'. Una de las palabras que a mí me resultaba bastante sorprendente, porque estaba en el lenguaje de todos los coordinadores del seminario, era '¿Cuál es la evidencia?' esto era el proceso metacognitivo. Cuando te preguntan '¿Cuál es la evidencia de tal o cual?' No importa. Cuando vos tenés que buscar la evidencia, ahí, se genera un proceso metacognitivo que no es, eh... 'Decí lo que te pareció', o... '¿Qué creés que es que hiciste?', sino 'Buscá la evidencia'. Esto está promoviendo una profundización de tu propia metacognición, que, si no te lo preguntan, no tenés, este... posibilidades de hacerlo.*

*El hecho de que yo estuviera en ese seminario, en el 2001, coincidió, por ejemplo, con que yo estaba produciendo materiales para, produciendo capacitación para..... Estaba trabajando... en... en un área social, y era como*

*que yo ya estaba bastante aburrida de haber transitado quinientos programas sobre promoción de salud, prevención de VIH, educación sexual; y que lo que hacíamos era mover las cajitas de lugar, pero que parecía como que siempre estábamos empezando desde el mismo punto.*

*Y... descubrir en esa, en ese tipo de guía de, de... del aprendizaje que recibíamos en el seminario, era también pensar las cosas que no habíamos hecho, ¿no?*

*Que podíamos cambiar las cajitas de lugar, mejorar la redacción, escribir materiales de otro modo, pero... no terminábamos de incluir... este tipo de, eh... indagación sobre el propio aprendizaje de aquellos a quienes iba. Los materiales no contenían eso. Los materiales se preocupaban de: contar algunas cuestiones conceptuales, proponer algunas actividades... Pero esto del 'darse cuenta' quedaba más, este... en un espacio... casual.*

*Era casual. No era parte de un objetivo... Y de un tiempo. Sobre todo, de un tiempo, ¿no? Porque estas cosas no se logran sino con el tiempo. Eran parte de algo que podía ocurrir o no, pero, este... no, no, no se le estaba dedicando un tiempo para. Y ahí, en el seminario del 2001, se estaba dedicando tiempo para.*

La instancia de este seminario es reconocida por Graciela como una oportunidad para repensar también el lugar de las disciplinas, del conocimiento en la enseñanza señala que es a partir de acá que comienza a construir lo que podría llamar:

### **6.5.6. Una mirada multidimensional de las disciplinas**

*En relación con las disciplinas, en ese momento ya veía estructuración en ejes importantes, sí. Pero, digamos, que el peso más importante estaba dado, para mí, en, eh... lo que después supe en ese seminario que era la dimensión del contenido. Eh... Para mí la dimensión del propósito, eh... juntaba cosas que a mí siempre me interesaba juntar en la enseñanza. Pero que no, no, no... no tenía la pregunta para hacer. No tenía nombre, no tenía manera de identificarlo, este... Y entonces era de esas cosas que, en una discusión, siempre la dimensión del contenido y la lógica de qué es lo que quiero enseñar, o qué es lo que quiero que aprendan, predominaba eso.*

*Entonces lo otro quedaba como en un vago lugar de, este... 'Me lo van a demostrar en una evaluación',... 'Se van a dar cuenta de la importancia', o agrego un discurso acerca del valor de, un discurso mío, como docente, acerca del valor de.. de esta disciplina y demás, de una disciplina que yo puedo conocer y que me parece valioso conocer. Pero... poder pensar que es igualmente enseñable,... los... las cuatro dimensiones de una disciplina, para mí es eso, ¿no? Entonces, si vos querés un título, seguramente me vas a pedir uno para la escena, era: **'De las disciplinas monodimensionales a las disciplinas multidimensionales'**.*

Graciela dedica un tiempo importante a hablar de esta experiencia. Más allá de que no es la única entrevistada que participó de la experiencia, es claro que para ella ha sido un hito. De hecho es la

única entrevista en la que el seminario adquiere esta preponderancia. Nuevamente pone su foco de atención sobre el tiempo, en este caso ya no para pensar en el tiempo dedicado a los conceptos fundamentales sino a la relación entre tiempo y poder. Tal vez Graciela ha podido pensar tanto sobre esta experiencia porque según ella se permitió algo que es sumamente difícil en los docentes en situación de formación continua y que es recuperar el lugar de aprendiz, la condición de “alumnidad”. Esta condición singular de alumnidad no siempre es sencilla de construir ya que el “docente /alumno participará de una experiencia formativa que de manera explícita y conciente le solicitará desempeños en los que analizará su propia práctica, establecerá compromisos de acción, registrará su experiencia cotidiana, analizará casos propios y ajenos. (Lombardi et al, 2001)

### 6.5.7. El uso del tiempo y la redistribución del poder

*Respecto de la significación del trabajo docente en ese momento, ahí empezaba a ponerse en cuestionamiento... el protagonismo del docente en la tarea. Para ser un protagonismo de otro orden, ¿no? Un protagonismo en una anticipación de proceso, eh... y un protagonismo en una rigurosa planificación de los momentos.*

*Pero, digamos, que no era un protagonismo de la palabra o del decir, ¿no? Esto... me parece que... ahí se anclaba, quedaba claro... Tenían... veinte minutos, digo, mirando a ellos como docentes, tenían veinte minutos para exponer, y una hora y media para ayudarnos a hacer cosas y a pensar juntos con ellos. Con lo cual, no era que no lo habían planificado, este... Se veía una planificación. Pero... había una distribución del tiempo de otro modo. Del tiempo de trabajo conjunto entre quienes aprenden y quienes enseñan.*

*En ese momento, en el 2001, no me imaginaba demasiado qué lugar ocupaban los pares en esta tarea.*

*Otra escena sería cuando empiezo a pasar del estatus de alumna al estatus de posible profe en el seminario de la Di Tella con Paula Pogré. Esa escena era... No sabía muy bien qué estaba haciendo ahí, este... Estaba acompañando, este... Pero después me dí cuenta que yo también era parte de la planificación de la escena, creo. Este... Y que había tareas para mí que tenían que ver con aportarle algo al seminario, pero también con aportarme algo a mí misma para completar un circuito de aprendizaje, poniéndome en otro lugar.*

*... Por ejemplo, participar en ese... medio incómodo, eh... lugar de aprendiz junto con otros colegas, este... sí me permitía –y me sentí muy cómoda en eso – estar en un lugar de mucha escucha,... dejando conducir la escena a quien me la conducía, este... Pero... como... pudiendo también mirar... ya desde un lugar distinto, porque ya lo había atravesado en la propia experiencia, lo había leído en la bibliografía y todo eso, pero de ver el aprendizaje de los otros.*

*Ahí sí me aparecía más, este... claro el lugar de los pares. Cuando veía lo que pasaba con ese grupo, las cosas que hacían entre ellos, el manejo de los,*

*este... de la... Claro, porque cuando uno abre un tiempo para la participación, hay que poder manejar las estrellas que copan la palabra... Entonces, cómo distribuir el tiempo dedicado al alumnado... Ya ahí yo calzaba mi mirada desde el lugar del enseñante, ¿no?*

*Ya me había corrido de la otra. Empecé a ver cómo se distribuía el tiempo,... para que todos tuvieran posibilidad de aprovechar ese tiempo. Cómo las actividades generaban, los distintos planteos de punto de entrada a la actividad, generaban... protagonismos variados. Había gente que hablaba mucho y podía copar la escena en actividades donde lo verbal fuera importante; y en actividades donde había que pintar o cantar o representar, esas voces,... Entonces, ahí también aparecía... muy claro el recurso... que conceptualmente yo había leído y que compartía, pero aparecía en escena ese lugar de... darle un espacio al alumno brindando diferentes puntos de... o distintos tipos de actividades en donde los protagonismos se corrían. Y había un, una... Yo veía cómo se iban reconociendo entre sí los otros, los alumnos en ese momento. Y esto era una cualidad de una planificación de actividades, en la que de alguna manera yo había participado pero bastante menos.*

*El contexto de la escena era un curso de Enseñanza para la Comprensión de nivel uno, o sea de sensibilización, para gente que enseñaba. La mayoría era gente de educación... Había psicopedagogas, dos o tres, este... especialistas en arte, eh... un químico, una física... una licenciada en ciencias...o dos, no, tres... Ahora me estoy acordando de gente que había ahí. Este... Gente que enseñaba en secundaria, gente que enseñaba en universidad, eh. ... Y el tipo de actividades no tenía que ver estrictamente con ninguna de estas disciplinas. Estaban vinculadas a puntos de entrada por el arte,... de hecho, muchos de ellos ahora nos acompañan en el equipo de L@titud.*

*Este... Pero era notable, por ejemplo... me acuerdo mucho, cómo en la primera parte algunas personas, como Pía, por ejemplo, hablaban, hablaban, hablaban, hablaban, hablaban... Cristian que hablaba, también, bastante, y otras personas que no hablaban, pero que a la hora de producir, ... por ejemplo, con la música, hicieron clic y aparecieron figuras que hasta uno mismo desde el lugar de observador docente... decía: 'Ah, pero esta se lo tenía guardado. Mirá qué bien que piensa. Mirá lo que puede decir'. ... En realidad, el curso tenía que ver con... fue una primera aproximación a EpC.*

Es aquí cuando Graciela comienza a desanudar los elementos del marco de EpC: hilos, metas, desempeños, y a narrar como estos van tomando sentido en su tarea.

### **6.5.8. Los hilos no alcanza con enunciarlos, se van haciendo visibles en la acción**

*En esa situación, aprender tenía con... no sólo escuchar sino, básicamente, hacer muchas cosas diferentes.*

*Y que esas cosas diferentes tenían un hilo que no era tan sencillamente visible; el hilo no se veía más allá de que estuviera enunciado en una oración o en una pregunta... La sensación que yo veía era que la gente no, no estaba,*

*los alumnos en ese momento, no tenían, ... tan visible que todo ese conjunto de actividades respondían a un hilo. Eso se pudo dar en la mitad, el promedio de... del curso. Ellos se iban muy fascinados. Creo que todos nos fascinamos bastante con la productividad. Lo que tenían era conciencia de la productividad que tenían en ese momento. Pero me parece que darse cuenta de qué hilo juntaba ese conjunto de actividades muy potentes en sí mismas, muy interesantes en sí mismas, pero... Se veía promediando ya... el curso. No era algo que más... Digo, juntar el enunciado... de la pregunta, que te lo mostraban, que estaba siempre ahí, pero poder decir por qué esto tiene que ver con responder a ¿qué es la comprensión y por qué importa?, era un trabajo que, sí, la docente lo hacía, pero, para el conjunto, ... tardaba... en darse cuenta. Recién al promediar el curso se podía empezar a hacer una especie de paneo: 'Ah, claro. Ah... Esto... Esto borda así'. Pero había un enganche concreto, porque eran interesantes, con las actividades.*

Si miramos lo que sucede en muchas aulas y es más lo que sucede en muchas de las llamadas actividades de capacitación docente los estudiantes a menudo se encuentran enfrentados a actividades rutinarias en las que solo perciben reformulaciones de lo que ya creen saber sin encontrar en ellas nada que sea realmente motivador. Se juega un juego en el que se acepta el carácter gratuito de una actividad estereotipada (Astolfi, 2003). Para Graciela los desempeños de comprensión no son activismo. Son experiencias que contribuyen a sentir que se puede producir y generan la fascinación ante la producción propia.

*El lugar que tendría dentro del proceso de aprendizaje esta especie de fascinación con la propia producción es el sentir que se puede, el sentir que se es activo, que no sos un sujeto pasivo. A mí, la verdad que... como alumna, soy horriblemente alumna, porque no me banco, a esta altura del partido, el lugar de la pasividad,... Digo, y esto siempre me aburríó. ... Pero lo que pasa es que, para no generar pasividad en los alumnos, hay que tener con qué. Que no sea... Porque uno también transitó otras experiencias de divertimento, muy divertidas entre sí, pero que no tenían ningún rumbo más que el divertimento por sí mismo, la acción interesante por sí misma. Digo, el activismo yo ya lo había pasado en otra etapa; en los '80 se hicieron muchas cosas vinculadas al activismo, que en algún momento, sí, el que pesara por la puerta podía ver a ese curso y decir: 'Bueno, lo mismo de siempre, hay un montón de actividades que se están haciendo'. Sí, era verdad. Pero ¿a dónde están conduciendo?... Bueno, esto es algo que se ve después. Digo, lo que importa, me parece, es que... La diferencia en esta productividad, y vuelvo con la cuestión de... de guiar a una apropiación de lo que uno está haciendo, está en eso.*

*No es una actividad que hacemos porque el docente lo dijo y a todos nos gustó, sino que es una actividad que me conecta con una pregunta que, si no me enganché antes, seguramente me enganchó en algún momento.*

Es entonces que Graciela devela otra de las claves de EpC no hay actividad no hay desempeño sin un profundo conocimiento de las disciplinas. No se puede transformar en conocimiento didáctico lo que no se comprende.



### 6.5.9. Una vez más las disciplinas

*Desde ese momento, 2002, a hoy, pienso que enseñar requiere cada vez más conciencia de la complejidad y mucho conocimiento de la disciplina. O sea, hay que saber mucho. ...digo, yo fui una de las que más peleó por el armado de grupos, este... donde hubiera expertos disciplinares. Porque los pedagogos tenemos un techo fuerte cuando lo que queremos promover es comprensión de otra cosa que no sea la propia pedagogía. Y para enseñarle a un químico o a un físico o a un artista,... qué es enseñar su disciplina, tenés que poder interlocutar en la disciplina. Entonces, la primera cosa que podría decir es que las disciplinas son complejas, que un docente tiene que manejar... moverse con bastante facilidad en la complejidad disciplinar,... Y del aprendizaje, bueno, básicamente que... es un... meterse en... algo que el otro me propone,... confiando en que... algo sé, algo voy a aprender, y algo me va a quedar por el camino.*

Sabemos que el intento por dar cuenta de la complejidad de la tarea docente ha dado lugar a diversos análisis e intentos de caracterización de sus rasgos. A riesgo de las dificultades que implica cualquier inventario existen algunas recurrencias que podemos señalar en estas caracterizaciones: la multiplicidad de tareas que supone el desarrollo de esta tarea; la variedad de contextos en los que habrá que desempeñarse; la complejidad del acto pedagógico; su inmediatez; la indeterminación de situaciones que se suscitan en el proceso de trabajo, la implicación personal y el posicionamiento ético que supone el desarrollo de la tarea (Diker y Terigi, 1997).

Graciela es claramente conciente de estas características, fundamentalmente de la tensión entre la necesidad y la dificultad de anticipación. “La inmediatez de los acontecimientos en el aula es algo que nunca podrá olvidar cualquiera que haya estado a cargo de una clase llena de estudiantes. Existe una exigencia de aquí y ahora” (Jackson, 1991, p. 154)

Al mismo tiempo, tal como lo señalan Gimeno Sacristán (1991), Edelstein y Coria (1995) y Gibaja (1993), esta práctica posee un alto grado de indeterminación desde el punto de vista de la posibilidad de control racional de las intervenciones y sus efectos de manera tal que hasta se podría afirmar que lo previsible es su imprevisibilidad.

El trabajo docente es anticipar, muchas cosas pero sobre todo anticipar que no todo es *anticipable*

*Y el trabajo docente es... Primero, sigue siendo protagónico el cúmulo de decisiones. Lo que pasa es que las decisiones son más... las decisiones contemplan, como siempre pensé,... una anticipación. Lo que pasa es que el tipo de anticipaciones que requiere el trabajo docente mirado desde EpC es distinto.*

*No tenés que anticipar solamente,... qué contenidos querés enseñar, este... y qué actividades vas a plantear a los demás, sino que, básicamente, lo que tenés que anticipar son diferentes maneras de,... generar... una consigna, una tarea, un escenario, en el que distintos pibes o personas, según la edad,*

*puedan hacer cosas que den pista de que,... lo aprendieron, incluyendo que... las pistas no sean del todo anticipables.*

*O sea, anticipás eso. Anticipás que no todo sea anticipable, pero que tenés que generar algún escenario para que lo anticipado, lo anticipable y lo no anticipable aparezcan. Y que eso es muy divertido, desde el punto de vista de la enseñanza, porque le pone algo que hace que no todo sea, (suena los dedos) este... estrictamente aplicable a la manera de un manual de instrucciones. Digo, ahí estaría la diferencia entre enseñanza e instrucción, por ejemplo. La instrucción quiere anticipar todo y se conforma, baja la cortina, cuando encuentra lo anticipado. Me parece que, desde esta mirada, ... la enseñanza para la comprensión, este... está buscando lo que no anticipó, buscando que aparezca algo de lo no anticipable, que siempre, eh... Por lo menos, digo... es deseable. Ahí siempre me vuelvo a pelear con el tiempo: 'Nos va a alcanzar el tiempo para lograr que... ¿Qué tenemos que sacrificar para que haya tiempo para eso?'.*

*A esta mirada le pondría el título de... Se me hace como... una espiral sin techo.... La imagen que me viene es la de una espiral, pero que... no sabés cuál es el techo. O sea, la espiral sigue. Tampoco sabés si es en la misma dirección o en otra, pero hay una espiral, que va para acá, para allá, pero hay una espiral. En la propia tarea de enseñar y en la propia tarea de aprender.*

La entrevista de Graciela es una de las pocas que muestra explícita y claramente el lugar de los otros, de lo que podemos llamar el colectivo docente en la tarea de enseñar ya no simplemente como un deber ser impuesto por la bibliografía académica sino desde la praxis.

### **6.5.10. Los pares, mejor cuanto más diferentes, nos ayudan a hacer simple lo complejo**

*En la tarea de enseñar esta perspectiva, del enseñante, el lugar de los pares es básico porque discutir, eh... qué querés que sea comprendido, ... cuáles son las distintas maneras de entrar a eso, ... cuáles son los recursos, ... que te van a permitir dar efectivamente puntos de entrada variados, requiere de mucho, ... mucha trayectoria. Los pares te permiten armar una trama de lo complejo, eh... Que no quiere decir hacer algo complicado, ¿no? Justamente, el desafío mayor es cómo hacer sencillo esto que es complicado.*

*Y, ahí, una sola persona esto no lo puede hacer. El trabajo... con otros te ayuda a eso, a decir: 'Bueno, todo lo complejo que hay, ponerlo arriba de la mesa y cómo esto lo hacemos accesible'.*

*Si con los que trabajás, los pares con los que trabajás, además tienen saberes diferentes, esto es un doble desafío, porque tu ignorancia le pone al... al colega, al par, la obligación de que lo haga comprensible para vos; el par que sabe otra cosa te obliga a que lo hagas sencillo. ... Esto de hacer sencillo lo que es complejo es un desafío muy fuerte, que no se puede atravesar si no es con otros.*

*Yo creo que hay un momento y algunas cosas para las cuales, digamos, la mirada de los iguales en términos de formación es valiosa; pero... que, en términos de una propuesta de enseñanza para la comprensión, la mirada de los diferentes, los que poseen saberes diferentes, es altamente... Porque te hace la trama; si no, siempre vas, este... eh... sin cuestionamiento, ¿no? Por esta cosa de que cuando uno habla una jerga, el otro la entiende. El asunto es que, cuando vas al aula, los chicos no conocen tu jerga, los adultos no conocen tu jerga. Entonces, haber tenido en algún momento la posibilidad, entre pares, de, este... raspar todo lo que es jerga y dejar lo que es esencial de la disciplina, sea la tuya o la del otro, eh... te ayuda para que, cuando vas al aula, no contamines la escena con tu jerga y pongas una barrera infranqueable para los alumnos; que es lo que en general sucede.*

*El experto, el tipo que sabe mucho, si no está sometido a una discusión pedagógica de qué es lo que quiere enseñar y cómo va a hacerlo, pensando que los otros no participan de su experticia, se queda solo, hablando solo. Porque generó... es decir, antes de llegar a la escena de enseñanza a los demás, tiene que haber tenido alguna escena con pares que le,... pongan en jaque,... la propia jerga y... reafirmen lo valioso de lo que enseña, en la que demostrar lo valioso que es lo que él sabe, pero lo tiene que hacer con otros que no sepan lo mismo. Que, para armar un mapa conceptual, creo que tiene que discutir los que saben. Yo, en mi experiencia de participar en esto, digo: Bueno, está muy bueno que... los que saben biología discutan un mapa conceptual acerca de la biología y qué es lo importante. Pero hay un momento donde la pedagoga o el físico tienen que entender de qué están hablando, adónde quieren llegar con eso. Y ahí, esa extranjería que te da el ser experto en otra disciplina, eh... le da al grupete de iguales, de pares en la misma,... la... la posibilidad de cuestionar,... lo que para ellos es obvio. Pero que para los demás no lo es.*

*Si esto uno lo llevara a la realidad, cambiaría mucho el trabajo docente que se hace en las escuelas. Y, claro, porque ahí lo básico es que los agrupamientos, cuando hay agrupamientos y no ficción de agrupamientos, son por iguales. En realidad, las escuelas en el único... digo por lo que sé, ¿no?, sobre todo en los institutos, eh... En el, en los únicos espacios donde a veces puede haber esta trama de saberes diferentes, eh... es algún proyecto. Cuando un proyecto cae con una temática que, en general, convoca o requiere de distintos tipos de perfil, puede llegar a generar un tipo de agrupamiento eh... para la ocasión, porque es para el proyecto, eh... que ponga... a trabajar junto a personas con saberes distintos. ... Si esto no tiene alguna conducción en algún sentido, se va y se cae como agrupamiento junto con el proyecto, después que salieron a... a andar un poquito, ¿no? ... La escuela no está pensada para esto. No está pensada para esto. Y mucho menos la escuela media.*

La entrevista va retomando sus hilos, Graciela vuelve a hablar del tiempo, de la enseñanza como una relación, de los desempeños como una propuesta superadora del activismo y de lo que fue el emergente de apertura, las preguntas, el desafío de las buenas preguntas y de qué hacer después de ellas o junto con ellas.

### 6.5.11. La enseñanza una relación, los desempeños como articuladores, las preguntas el desafío

Pensando en hoy...

*Para mí, el marco de EpC contribuye esencialmente a pensar, planificar y llevar adelante la enseñanza generando la posibilidad de hacerlo incluyendo tanto el contenido, como a los estudiantes, los recursos y el aula como contexto.*

Veo que estas ideas están presentes en la permanente y natural interrogación acerca de qué de todo esto quiero que aprendan y cómo me imagino que demostrarán que lo aprendieron. Dicho de otro modo, el marco de EpC instala en la práctica la necesidad de hacerse estas preguntas a la hora de planificar o enseñar, ampliando la habitual pregunta de qué enseño y cómo (lo cual remite a la persona que enseña) a otra pregunta que incluye a los estudiantes al interrogarse simultáneamente sobre sus desempeños. Uno de los conceptos del marco a los que atribuyo mayor potencialidad innovadora....me parece que el concepto de desempeño es crucial; pero también creo que el concepto de dimensiones de la comprensión permite pensar el contenido de un modo más complejo, “previene” la simplificación en el abordaje de los contenidos. Evita el tratamiento meramente descriptivo de los conceptos, y encierra la potencialidad de que desde cada dimensión se ofrezca un punto de entrada y unas posibilidades de que los estudiantes se “enganchen” con lo que les queremos enseñarles, en tanto mostrar las distintas dimensiones muestra la complejidad y permite que cada uno encuentre más de un aspecto que promueva su curiosidad. Al mismo tiempo abre la posibilidad de pensar diversos desempeños de comprensión.

*Por esa razón creo que si tuviese que apoyar a otro profesor comenzaría por las 3 preguntas del marco y el concepto de desempeño...*

Cuando le preguntamos acerca de lo fácil y lo difícil la dimensión disciplinar reaparece y la preocupación por la formación docente y la construcción del conocimiento didáctico del contenido se entrelazan

### 6.5.12. Lo fácil, lo difícil

*Si pienso en lo más complejo a cambiar...Para mí lo más complejo es la formación disciplinar, porque quien ha realizado aprendizajes rutinarios o ha hecho tránsitos meramente descriptivos por la disciplina que enseña, debe reaprender su disciplina...y eso lleva tiempo.*

*Lo más sencillo de sortear son las “limitaciones del currículo” (risas) porque sencillamente no existen, y el contexto institucional porque en términos de decisiones de aula aún se tiene mucha libertad para actuar en la mayoría de las escuelas o instituciones educativas.*

En esta entrevista va a aparecer por primera vez otra idea que luego se hace recurrente, el marco como habilitador de la transgresión pero de una transgresión con sentido...

Entre la tradición y la trasgresión. Un marco que apoya la trasgresión

*En todo este recorrido, el cambio en la mirada profesional tiene que ver con... cierta... primero, a ver... ¿Cómo empezar? Necesito pensarlo en una escena. En una escena es: una escena del seminario de maestría,... que empecé a dictar en el '99, con toda la... la... el resguardo de que... yo no creo demasiado en las maneras en que tradicionalmente la educación superior, y sobre todo la, las ofertas de maestría, trabajan los seminarios; que son, justamente, poner al experto a mostrar su experticia.*

*... A mí eso me aburre. No, no... No creo básicamente en eso. ... Pero, de no creer a creer que hacer algo distinto es valioso, hay un trecho bastante importante.*

*De hecho, yo empiezo... a dictar ese seminario con más peso en lo teórico porque esto es lo que debe hacer un docente en una maestría. ... Lo que voy... dándole lugar, cada vez más, es a hacer otra cosa, distinta, eh... Y siempre con mucha... con mucho... casi conciencia de estar transgrediendo... las reglas de juego, eh... Cosa que me resulta, digo, casi me resulta... por ahí me resultaba, hasta... No sé si lo tengo que decir en pasado o en presente, pero como una trasgresión, jodida. Porque el peso que tiene la cantidad de información y de conceptos que yo doy en el seminario es muy inferior a la que se podría dar en las treinta y dos horas que tiene el seminario. Pero, porque yo lo que opto es por abrir, y cada vez más, abrir a que la gente trabaje junto conmigo y entre ellos, con las ideas que se van produciendo. Yo veo la adhesión que esto produce, cómo convoca,... Veo que hay productividad, en el sentido de que yo les planteo el trabajo que van a hacer al final del seminario desde el primer día... Y que esto es un vector, es algo así como anticipar cuál es el desempeño final, este... Pero no me creo que esto es lo que hay que hacer en una universidad en una maestría. El peso de la tradición es muy fuerte. Y, digo, no sé si no me lo creo hasta... no me lo creo, presente, o no me lo creía hasta hace un rato. Porque, de pronto, en la misma maestría, que estoy desde el '99, te dicen: 'No, no. Vos tenés que tomar esto porque los alumnos dicen que...'. Y entonces es la rectora o la... la directora de la maestría la que pone en valor esto. No pregunta lo que hago. Por supuesto, no se comparte nada con nadie. Ahora tengo una adjunta, que puedo compartir con ella, pero no se comparte nada con nadie.*

*Este... Pero ponen en valor, sin averiguar demasiado qué es lo que hacés. Ah, bueno, entonces parece que aunque lo transgredas, está bueno que lo transgredas, digo. Pero con esa... cuestión de que poner a jugar... en la vida profesional, una convicción, eh... basada en un abordaje... de enseñanza para la comprensión, cuando el resto del mundo, sobre todo el mundo universitario, no lo valora, eh... no cree en estas cuestiones porque sigue,... valorando híper en la cuestión del dominio disciplinar, de la dimensión del contenido... ni siquiera de las otras, este... Bueno... es un trabajo de fortalecimiento y de remar contra... De hecho, muchas veces, en otros ámbitos de... de ejercicio profesional, que me salgo de la vaina por decir cosas acerca del marco cuando sé que estoy rodeada de pedagogías críticas y de... este... constructivistas... híper formados... me callo la boca. Prefiero, más que decir de dónde lo digo, decirlo aunque no diga desde dónde. Pero es*

*una autocensura real que todavía... tengo en mi vida académica... restringida.*

### **6.5.13. Una cuestión singular, el objeto que trae Graciela es “el pasado, pasado en limpio”, una verdadera metáfora de su entrevista**

Pasando al objeto...

*Traje pasado, el pasado, en limpio en computadora de una hojita manual, que encontré casi sin ningún trabajo, porque la tenía muy presente, dónde la guardaba, que era una de las producciones que hicimos en el '97 en el seminario con Verónica y David... en San Fernando. ... Habíamos, este... No me acuerdo bien la secuencia... Digo, ayer cuando leía los papeles y las, las huellas que quedaron en los papeles... necesité reconstruir lo que no estaba escrito en el papel; y algo de eso, muy poquito, puse... Este... Creo que estábamos a la altura de trabajar,... desempeños como concepto. Sería el segundo día del seminario... Este... Estábamos trabajando el concepto de desempeño, habíamos visto un video de... aula, en donde los chicos,... le contaban a quien grababa lo que habían entendido de... de un tema de sociales... Porque, bueno, era parte de una ejemplificación de,... desempeños. Después nos habían planteado que hiciéramos por mesa y... por persona... una disciplina,... En mi mesa había de las biológicas y... y de las pedagógicas, pero... como había que tener ejemplos distintos, me quedé con las sociales. Hacía bastante poco que... seguía todavía el eco de los quinientos años de las escuelas como tema de enseñanza, este... entonces elegí la conquista de América, un tema que, más allá de que no es mi formación, creo saber algo, creo haber leído más que de otros temas de historia... Y entonces, eh... Verónica nos pide que dijéramos qué era lo que queríamos que comprendan, supongo que habíamos tenido que recapitular metas, porque fue lo que yo encontré. Y después nos planteó, este... la matriz, con las caritas de... malo, más o menos básico, bueno, y 'requete-bueno'. Entonces, lo que teníamos que poner ahí era las maneras en que chicos de doce, trece años, comunicaban, este... a alguien que los entrevistaba,... qué entendían ellos de lo que había sido la conquista. Y yo hice esta producción. Y realmente me sentí muy.... cómoda haciéndola, porque era una manera de poder decir, eh... o dar respuesta, a esta... doble pregunta del marco, que es: ¿cómo sé que comprendieron?, y ¿cómo saben ellos que comprendieron? Porque acá tenía que jugar el rol de que era una joven... un niño de doce, trece años, que estaba siendo preguntado y que podía decir... Entonces, me acuerdo que la decisión que tomé fue poner todo lo que, de sentido común y prejuicios, se dice acerca de la conquista... Como primer escalón del que no comprendió nada. Este... como segundo escalón, me esforcé por redactar algo que podía ser parte de un manual de... de séptimo, que dijera una síntesis de... que los manuales se entretienen bastante en hacer cuadros, entonces que un chico pudiera demostrar que había comprendido porque era capaz de repetir las palabras del manual.*

*Después, otro, que no hubiera leído demasiado pero que podía expresar con sus palabras algunos de los conceptos que a mí me importaban... este... que fueran comprendidos. Y el óptimo, bueno, ahí sí puse todo lo que me parecía que tenía que poder decir un chico. Puesto en el cuerpo del chico. Que después, cuando lo releí, no era tan el cuerpo del chico, pero bueno, se le podía aproximar. Y que respondiera a las cuatro... metas que yo había dicho que quería que fueran comprendidas. Y, bueno, me acuerdo que me resultó muy placentero hacerlo. Y cuando lo pusimos en común Verónica lo valoró, eso también me acuerdo... Este... Pero... Esta posibilidad de juntar lo que habían dicho los pibes en el video y la obligación de que, sobre el mismo tema, uno pensara, digamos, o anticipara, posibles formas de comunicar lo que se comprendió sobre un tema, me hacía acordar, digamos, como las posibles cosas que los chicos en general dicen, ¿no?*

*Y que, por lo general, en la escuela, el segundo... este... escalón, es el que conforma a los docentes. Es eso; ya logramos; llegamos a la meta; la instrucción terminó acá. El poder pensar que en la escuela el docente tuviera que dar espacio para que otros pibes, que no se saben de memoria el texto, puedan decir otras cosas, y que uno pueda valorar eso por encima de la repetición del texto, era como una búsqueda que también me ligaba... bien, eh... con los pibes inteligentes que yo tenía en la clínica, que eran muy inteligentes y que fracasaban en la escuela porque eran absolutamente rebeldes e incapaces de repetir lo que decía un texto.*

*Y que, digo, yo me acuerdo siempre de esa piba que estaba estudiando los unitarios y federales, ¿no? 'Pero, escuchame una cosa, ¿a mí qué me decís? Los cordobeses, el General Paz, ¿era unitario o era un federal? Porque yo no entiendo nada'. La verdad que la piba era demasiado inteligente, y la maestra era demasiado estúpida, y lo que no podía hacer, darle, era mostrarle la complejidad de los procesos históricos vistos desde Buenos Aires, desde Córdoba. Digo, yo me reivindicaba con esa piba; y este marco me reivindicaba con esos lugares de... de artesanía que uno en la clínica hizo, ¿no?*

*Si me preguntás por qué elegí esto, lo elegí porque ahí fue donde dije: 'Bueno, a mí me gustaría que los maestros pudieran darle espacio a los pibes para todo esto. A mí me parece que yo tendría que esforzarme por... cuando... doy clases, dar espacio a todo esto y no quedarme con un segundo escalón'. Y a partir de ahí, digamos, viene como un interés sostenido en profundizar en el marco y trabajar en el marco. Es la escena del seminario donde anclo el interés en seguir trabajando...*

Graciela, en su entrevista, recorre un camino en el que a modo de los conductores la preocupación por las preguntas y que hacer con ellas se conjugan con la necesidad de hacer algo diferente para poder desarrollar no sólo conocimiento disciplinar sino también lo que hoy denominamos el conocimiento didáctico del contenido. Para poder reflexionar sobre su tránsito es claro que necesita ubicarse en diferentes lugares, aquella maestra en la escuela con niños de la villa, la docente universitaria, la funcionaria responsable de políticas de desarrollo profesional docente pero sobre todo recuperar su rol de aprendiz y tomar conciencia de la necesidad y la

posibilidad de redistribución del poder en las aulas si genuinamente importa enseñar para que otro comprenda.

## 6.6. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE MÓNICA

*Digamos, yo soy muy, eh... obediente. A mí me cuesta mucho decir: 'Bueno, esto es lo que yo quiero hacer y lo hago, y no me importa cómo me salga'. Entonces, con un marco como éste, yo ese tipo de cosas, las puedo incluir... (Risas)...con tranquilidad...*

Mónica es una persona reconocida en el campo de la didáctica de la Lengua, con publicaciones escritas y una larga trayectoria en el campo de la formación continua y el asesoramiento en el área. Trabajar con el marco parece estar ligado a una cierta posibilidad de trasgresión, el marco se puede trabajar *implícita* o *explícitamente*, sin por eso quebrar las convicciones. Esta trasgresión es vivida con alegría, como expresión de libertad.

*En cuanto a las ideas de la enseñanza para la comprensión, explícitamente las estoy desarrollando con el grupo de Latitud. Ahí, explícitamente. Y digo explícitamente porque... bueno, en ese... en esas, digamos, acciones, es donde explícitamente se habla de enseñanza para la comprensión, y todo eso. Ahora, ¿qué pasa? En otros lugares, como por ejemplo en algunas instancias de capacitación... del Gobierno de la ciudad, y esto,... estoy haciendo como intentos por empezar a trabajar con los maestros involucrados de esta manera, pero no explícitamente hablando del marco ni de los conceptos, digamos, formalizados.*

*Decir explícitamente no significa que en un lado hago una cosa y en el otro otra...*

*Cuando digo explícitamente en un lado, yo no me siento dividida para nada, digamos. Lo que yo pienso y lo que yo hago, lo que yo digo (Risas)... En todo caso, lo que pasa es que me tengo que, a veces, limitar en algún desarrollo más teórico o más conceptual. Pero no es que acá lo hago y acá no. Para nada.*

*En el trabajo de capacitación, lo más difícil es plantear el marco orgánicamente, explícitamente, como enfoque para diseñar la enseñanza. En el ámbito de enseñanza de la lengua, las tensiones entre corrientes han hecho que se desconfíe de todo planteo que suene demasiado "puro", ya sea por piagetiano o por sociocrítico. Entonces las propuestas deben "lavarse" de la terminología del marco aunque en realidad se las ponga en práctica. Entrevista.*

*Supongo que también tiene que ver con los años, pero trabajar con el marco me ha permitido actuar más flexiblemente a mí también y esto, además de añadir alegría, creo que resulta más eficaz a la hora de plantear propuestas (esto ya parece autoayuda, ¡¡new age!!!!). Reflexión posterior a la restitución de la entrevista.*



*Yo sé que en algún punto... hay algo que... digamos, que, que... uno pone cuando enseña, cuando diseña... que tiene que ver con lo inconsciente, que uno no maneja... Puede nutrir de distintas maneras, que uno... ¿No? Uno vive de una manera, que lee, va al cine... y lo nutre. Pero que en el momento en que está, no lo maneja. Bueno, creo que tiene que ver con eso. Qué es algo que mí me... me sume en el más profundo de los misterios (Risas), ¿no? Como... Lo inefable.*

*Y que está cruzado en la disciplina y en la enseñanza. Las dos cosas. Que por ahí el marco ayuda a legitimar que esas cosas están, y que... están ahí disponibles.*

*Que están ahí y que... bueno, y que nadie sabe cómo. Digamos, no es que... alguien va a venir a decirte así no, así si y... Digamos, yo soy muy, eh... obediente. A mí me cuesta mucho decir: 'Bueno, esto es lo que yo quiero hacer y lo hago, y no me importa cómo me salga'. Entonces, con un marco como éste, yo ese tipo de cosas, las puedo incluir... (Risas)...con tranquilidad...*

*...no pensar sólo en términos de contenidos y tener en cuenta las otras dimensiones, sobre todo la de comunicación. En la posibilidad de pensar la enseñanza como proceso a corto y a largo plazo a la vez. Y en la posibilidad de pensar más libremente, más personalmente (en el sentido de menos sujeta a la disciplina o a un "deber ser" de la enseñanza).*

### 6.6.1. El valor de los desempeños

En relación con el marco de EpC reconoce que el concepto de desempeño le ayudó a desarmar la idea de su disciplina como algo cerrado, culturalmente valioso, que el docente a modo de puente tenía que "hacer llegar a los estudiantes".

La idea de disciplina como algo cerrado es frecuente entre los expertos "para ellos el conocimiento ya está condensado y puesto dentro de una determinada "forma" sin que se den cuenta de que esta es comprensible solo para los que ya saben" (Astolfi, 2003:50)

*...lo primero que se me ocurre es que cuando yo pensaba en el aprendizaje, pensaba en mi disciplina; y cuando pensaba en un alumno, pensaba en cómo aprende este alumno mi disciplina (Risas). Como... Como si esto fuera una cuestión de un solo plano, prácticamente, si fuera algo muy... lineal. Yo estaba muy preocupada por esto, mi disciplina, cómo se aprende la literatura y cómo se aprende a escribir; y qué tiene que ver esto de cómo se aprende con, esto, digamos, con el alumno... Que, en este caso, tiene que hacer eso: aprender... (...) La imagen sería un alumno que aprendía, y mi disciplina; y una relación como de un solo plano. Y yo, en esta relación, como en el medio, tratando de hacer algo...*

*Me parece que es mutuo, como si al cambiar esta noción de... de desempeño y de... bueno, que tienen que hacer algo para que... realmente les pase algo con la comprensión, también le está dando otra entidad. O sea, va a poder hacer algo... Todo muy caseramente te lo estoy diciendo (Risas).*

*La idea de desempeño redefine la tarea del docente, porque por un... en principio, tenés que desarmar su disciplina. Entonces, es en primer lugar lo que se redefine.... Tenés que mirar otras disciplinas, o sea, tenés que, digamos, problematizar de otra manera esos contenidos de su disciplina. Con lo cuál, esa es tu función: problematizar esos contenidos. En todo caso, sí, teniendo en cuenta también los intereses... quién es. Pero... no ya desde la disciplina como... los contenidos de la disciplina, sino como los problemas que, en todo caso, se pueden mirar con los desarrollos de esa disciplina.*

*Con esta mirada, el trabajo docente consiste, por un lado, bueno, en conocer su disciplina de tal manera de poder desarmarla (Risas) y saber qué parte tiene coherentemente. Porque no, tampoco es desarmarlo de cualquier manera. No es descuartizarla... Pero, por otro lado, es conocer o relacionarse o... trabajar juntos con los otros docentes. Para que de ese intercambio puedan salir problemas o... o cuestiones que... se puedan... transformar en... tópicos, en... bueno, tenés que conocer tu disciplina, desarmarla, conocer medianamente las de los demás, o, por lo menos, trabajar juntos.*

A lo largo de la entrevista Mónica va a presentar numerosas imágenes y analogías.

### **6.6.2. Del puente al pulpo... de lo lineal a lo multidimensional**

La disciplina problematizada y el estudiante como un sujeto activo y diverso parecen resignificar el trabajo docente generando otro valor y espacio para el trabajo colaborativo entre pares. Los niños suelen decir, ante la pregunta de si es más fácil realizar las tareas escolares solos o en grupo que si la tarea es sencilla es mucho más rápido y fácil hacerlo solos pero que si la propuesta es difícil no hay nada mejor que hacerlo en grupo. Esto parece idéntico cuando se trata de la enseñanza. Si la enseñanza es identificada como transmisión parecería que los pares, otros docentes no tienen un lugar muy claro, cuando la mirada sobre la enseñanza se complejiza el trabajo colaborativo adquiere relevancia

*Y, con todo eso, poder entonces sí diseñar una propuesta para estos chicos que... que tenga que ver con... con las disciplinas desarmadas, transformadas en objetos problemáticos, donde puedan estos chicos intervenir de una manera... Con desempeños. Todo eso (Risas).*

*De la mirada lineal al... Del puente al pulpo... en lugar de uno tratando de poner dentro del otro... uno tratando de tirar para que... Acá estamos como el pulpo (Risas)(...) En la imagen del puente, el papel de los otros docentes era como relativo. Yo encontraba algunos aliados, que podían ser para que esto fuera... esta posibilidad del puente fuera más efectiva.*

### 6.6.3. Condiciones para modificar la enseñanza

Mónica identifica al menos cuatro condiciones que contribuyen a modificar la enseñanza: mirar no sólo el aprendizaje del *otro* sino su propio proceso de aprendizaje, el conocimiento amplio de la disciplina que permite “desarmarla”, la posibilidad del trabajo con otros y el marco institucional..

*Mirar no sólo el aprendizaje del otro sino la propia experiencia de aprendizaje; un conocimiento amplio de tu disciplina que te permita desarmarla con sentido; y la posibilidad de confrontar, trabajar con otros, discutir con otros, son como tres vías.*

*Y supongo que también es una institución que todo esto lo... Conociendo las instituciones, digo, ¿no? Por eso lo pongo, lo traigo. Que lo avale, que lo favorezca y que lo permita. Porque, si no, es muy difícil. Eso es lo que a mí me cuesta cuando trabajo en algunas instituciones en Ciudad. Por eso yo digo que a veces no lo puedo hacer explícito. Porque es como... Tengo que ir como con pie de plomo para que no parezca que estamos revolucionando nada ni que no estamos enseñando Lengua (Risas).*

*Las instituciones son resistentes, por un lado, a este desarmar la disciplina. Eh... Y, por otro lado, como a los aprendizajes más escolarizados, digamos. A lo que se... se entiende que un chico tiene que saber, para, para saber lengua. Por qué no trabajás con análisis sintáctico, por ejemplo, si después va al ingreso y se lo piden... Bueno, este tipo de cosas, son las que las instituciones... sostienen... por delante.*

Para renarrar esta entrevista fue muy importante retomar la idea de Pichón Rivière acerca de la importancia de registrar el emergente de apertura que seguramente es retomado como emergente de cierre en una narración biográfica o en una entrevista clínica.

Aquellos que proponen trabajar sobre el conocimiento del profesor -teachers knowledge- (Ball y Cohen, 1999; Shulman, 1987 o Schön, 1983 entre otros) o sobre las creencias de los docentes (Pajares, 1992) han mostrado ampliamente como estas creencias operan como “orientadores de la mirada y de la acción”.

### 6.6.4. Para Mónica

El cambio es intelectual pero también de percepción. El emergente de cierre vuelve sobre la libertad.

*... Bueno. Y... esto para mí tenía que ver con... con esta multiplicidad de los planos de los que yo hablaba... Digamos, ahora, más allá de todo lo que te dije, para mí, el cambio más que intelectual es como de percepción. ¿No? O es intelectual y de percepción...*

Parecería que para Mónica el marco de EpC permite conjugar libertad, creatividad y orden... Cuando Mónica describe el objeto que trajo, un cuadro del pintor uruguayo Torres, señala:

*Tiene su orden. Mucho; pero su orden (Risas). Eso me encantó. Después que lo elegí, lo miraba... Este... No es caos. No es caos, pero es como una sorpresa atrás de otra. Y hay algo que lo sostiene, que puede sostener eso... esa sorpresa... Bueno, y si en algún momento es caos, no es todo el tiempo. Y es creativo... Y es... ¡Qué sé yo! Es como contenedor, ¿no?*

*Creo que elegí esto para mostrar mi proceso de trabajo con Enseñanza para la Comprensión porque siento... No sé si es ponerle demasiado... (Risas) a esto de la comprensión, o es que también yo estaba en un momento donde todo esto me hubiera pasado igual aunque no hubiera... Pero, digamos, yo de a poco me voy como... cada vez, acercando más a cuestiones artísticas, le doy más bolilla, me interesan más, me lo tomo más en serio, quiero dedicarle más tiempo a eso... Entonces, una lámina de un pintor era como... que, también, no sólo representaba contenidos sino que era arte. Y, bueno, es como... Era... Juntaba muchas cosas, digamos (Risas).*

*Me encontré con esta imagen en el museo de Torres García. Yo siempre voy a Montevideo aunque estaba sólo un rato, porque estaba esperando, eh... irme para tomar el buque, paso por ahí, y siempre tienen láminas nuevas. No siempre tienen las mismas. Ésta, la otra vez que fui, no la tenían y... y... y la vi ahora; y me cautivó. Antes de que me pidieras una cosa... (Risas).*

*Cuando me pediste un objeto, yo empecé a mirar... mi casa. No busqué mucho, pero empecé a mirar. Y cuando llegué al sobre, porque estaba todavía en el sobre, dije: '¡Ahí está! No tengo que buscar más'.*

Es interesante ver, a esta altura de las renarraciones como, leyendo estas entrevistas a modo de historias en paralelo, aparecen recurrencias que habilitan a pensar no sólo en que aspectos de marco de EpC son potentes sino cuáles serían, desde la perspectiva de estos actores algunas condiciones para que una propuesta didáctica contribuya a la mejora de la enseñanza: el lugar de las disciplinas y la necesaria reconfiguración del conocimiento para transformarse en conocimiento enseñado; el reposicionamiento de los tres elementos constitutivos de la tríada didáctica- los estudiantes, los docentes y el conocimiento; la importancia de los otros significativos para los adultos en procesos de formación y la idea de que un marco debe dar encuadre y andamiaje conceptual y práctico para la enseñanza pero al mismo tiempo ser marco que posibilite la transgresión, la libertad y la creatividad

## 6.7. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE SUSITA

*Un... un alumno me parece... una gran esperanza... y una gran oportunidad.  
Y una gran responsabilidad.*

Parecería que el hilo conductor de la narración de Susita está en la *búsqueda de sentido*. La búsqueda de sentido del nivel en el que se desempeña, del aprendizaje, del trabajo escolar...

### 6.7.1. Dotar de sentido

*Antes de conocer las ideas del marco, un momento profesional... Estoy hace... diecisiete, dieciocho años... Estoy acá en el Michael, enseñando Literature, eh... Como docente me siento un poco (suspira)... frustrada porque... nada les interesa menos que lo que les quiero enseñar. Trato de buscar algún gancho y no sé cuál es. ... Estaba en segundo año de secundaria. De la secundaria vieja. ... En ese momento... yo sentía que... aprender tenía más que ver con, eh... acumular cierta cantidad de datos. ... También sentía que..... los alumnos de secundaria, que era donde yo ya había optado por estar, eh... tenían un paréntesis entre lo real que era aprender a leer y escribir, y las cosas básicas en primaria, y elegir una profesión; y que había que transitarlo del mejor modo posible.... Pero que, en realidad... era más un tiempo de esperar madurar,... que... de lograr aprendizajes reales.*

*En ese momento, el trabajo docente... En realidad, como yo había... creo que, eh... había elegido ser profesora de inglés, porque eso me parecía algo útil. Entonces, yo decía, o pensaba... aprender una segunda lengua va a abrir un montón de puertas. Entonces, aún en este tiempo de espera,... era un trabajo necesario. Para quien quisiera dominarla plenamente. Entonces, me... me parecía que, digamos, aprender era bueno para todos, que todas las materias eran importantes, pero que esta tenía un plus. Porque aún hasta un adolescente podía darle el sentido, si se lo llegaba a dar.*

*Y en eso aparece este... congreso....no se, o seminario sobre Enseñanza para la Comprensión y fui.... fue más por una motivación de madre que de docente que fui. Y que ahí me empezaron a... a resonar cosas que, que tenían sentido. Lo que pasa que no le pude dar todo el sentido ahí, eh. Yo ahí pude descubrir que había cosas que resonaban. Y a lo largo de los años, eh... fui uniendo distintas cuestiones, eh... hasta que... le fui encontrando el sentido total.*

*Sí puedo decirte que hay un interés de los docentes en que sus alumnos aprendan, que... hay una preocupación mayor ahora cuando sus alumnos no aprenden. Ya no pasa a ser nada más que ellos, bueno, no tienen ganas, son adolescentes que nada les importa, qué sé yo. Hay como una conciencia mayor de esto y hay un intento de buscar soluciones. Y en ese intento de buscar soluciones es donde aparecen los distintos elementos del marco, es donde uno puede empezar a hablar de desempeños de comprensión... Y... Y esto empieza a tener más sentido, eh... Y, bueno, y para las chicas tiene mucho sentido.*

Desde un lugar institucional muy diferente al de Andrea o Cecilia de San Luis- que también son profesoras de inglés pero en instituciones públicas y trabajando con niños/as y jóvenes de sectores populares- , Susita que trabaja en una institución privada siente el desafío de enseñar de manera que todos puedan aprender y que encuentren sentido a esto que están aprendiendo

### 6.7.2. Hacer sencillo lo difícil, la importancia de *otro* que acompaña en la aventura

Para Susita la posibilidad de aprendizaje y de cambio está ligada al trabajo con otros, otros que aparecen como significativos acompañantes en el camino de aprender. La comprensión está ligada a transformar en sencillo lo difícil y esto a la vez se transforma en un desempeño de comprensión. Poder apropiarse de herramientas concretas fue para ella una manera de apropiarse del marco. Trabajar junto a otros/as permitió construir miradas más enriquecedoras. La flexibilidad de no tener que encorsetarse en “una manera de planificar” sino tener un marco de referencia ayuda a esta apropiación. Esto es interesante ya que en algunas de las interpretaciones más superficiales la Enseñanza para la Comprensión suele presentarse como un nuevo dispositivo de planificación. Casi como un formato para organizar el plan de trabajo y no para repensar la enseñanza. Es claro que Susita logró entender la propuesta como un marco conceptual, que además, puede estructurar de una manera diferente la planificación.

Cuando indagamos acerca de sus ideas iniciales sobre qué era ser docente aparece por primera vez en la entrevista la idea de la pasión

*Y ser docente era, para mí, acercarle algo, por lo cual yo de alguna manera me había apasionado... y tratar de lograr que se apasionen conmigo.*

*Ser docente o trabajar de docente, en ese momento de aproximación al marco, implicaba acompañar y guiar a alguien a... acercarse a un objeto de aprendizaje. ... e ir mostrándole el camino de hacerlo.*

*En realidad, qué fue lo que me... eh... me cambió la mirada... Fue una de las primeras personas que yo escuché y dije: ‘Qué claridad mental’. La verdad que fue eso. Que después lo descubrí en otras personas, ¿no?, a lo largo de mi vida,... Me pasó algo muy similar cuando la conocí a Cecilia Oubel, que me pareció que eran personas que, eh... que tenían una capacidad de, eh... hacer lo difícil, sencillo... impresionante.*

*Y que, en realidad, esto me hacía descubrir que era porque tenían ciertas comprensiones mucho más claras que otras. Porque, digamos, buceando en lo de uno, eh... muchas veces estas cosas que uno hace difícil es porque cuando te sincerás, eh... tampoco las comprendés demasiado. Entonces, obviamente, no las podés hacer sencillas.*

*Eso me... me resultó,... muy esclarecedor. Y, después, me acuerdo que una... una herramienta que, que hice propia inmediatamente, fue la escalera de la retroalimentación. Me encantó. Me encantó, me pareció algo bárbaro. Lo empecé a usar como... un instrumento de evaluación en mis clases. Y... y... también en las reuniones con docentes. Esa la hice propia inmediatamente. Si me llevó más tiempo... ir incorporando los otros elementos del marco. Porque, en realidad... aún hoy... no me quita mucho el sueño definir una meta de comprensión, o un desempeño... Con lo que sí tengo un compromiso grande son con las grandes ideas por detrás. El... digamos, después, lo que es más de... de índole práctico,... no me importa tanto definirlo. Sé que es útil. Pero... no me quita el sueño.*

*Me ayudó mucho,... trabajar con Cecilia y con Andrea. ... Me parece que... quizás hayan ayudado a que la unión hace más la fuerza y, entonces, entre más de uno, se puede,... se puede lograr más.*

*Me parece que, desde ese lado, es donde,... el acercamiento al marco me hizo ir cambiando mi forma de: enseñar (...) y quizás me ayudó mucho al... al acercamiento con los docentes. (...) en realidad creo que lo mejor que tengo son las habilidades interpersonales, que me ayudan mucho a acercarme. Al docente, para ayudarlo a enseñar mejor... y al alumno, a... a que encuentre... le encuentre la vuelta.*

*En esto los pares me parece que son importantísimos. ... Esto siempre se lo digo... a mis alumnas. ... Que el aprendizaje tiene que ser necesariamente cooperativo. Porque está comprobadísimo que dos o tres pensando el mismo tema podemos... podemos ir mucho más allá. Porque siempre hay otras miradas que se nos escapan, y que el otro,... las puede traer, y que no podemos perderlas...*

En Susita junto con la pasión aparece claro el sentido de comunidad,, de comunidad de enseñantes que contribuyen a la tarea, de manera de amplificar las miradas, de complejizar los objetos y al mismo tiempo hacerlos accesibles al entendimiento

### **6.7.3. El camino con otros, no imponer las ideas, valorar lo que los otros hacen**

Susita reconoce que los tiempos personales e institucionales son diferentes y que no siempre el proceso de acompañamiento transita por senderos fluidos y sin resistencia. Identifica también que esta resistencia es más frecuente cuando se trata de proponer un cambio en la enseñanza a docentes que por mucho tiempo sintieron que lo que hacían estaba muy bien. Recordemos que Susita trabaja, hace muchos años, en una prestigiosa institución privada de enseñanza.

*Pero entonces todo el mundo empezó a tener una cierta sintonía y fue posible el segundo paso, que fue el acercamiento más importante, a los docentes. Y fue un segundo momento de muchísima resistencia. La primera resistencia, la había tenido yo con el equipo directivo... La segunda resistencia la tuvieron Cecilia y Andrea... Que te diga... Andrea, con... el equipo de profesores. ... Es más, el día de hoy, todavía, cuando hablás con un docente y hacés explícito la Enseñanza para la Comprensión, se enojan mucho y dicen: '¿Es que antes nosotros no hacíamos las cosas bien?'. 'Nosotros siempre fuimos buenos docentes'.*

*Eh... Es que te diría que, camino por recorrer, hay... muchísimo aún. Hicimos dos años de... trabajo fuerte con los docentes,... con mucha resistencia. ... Y, hoy por hoy, entrando más de costado y no yendo tan... con tanta rigidez al marco, ... me parece que se van generando situaciones de mayor enseñanza para la comprensión que la que quisimos forzar en su momento.*

*Creo que el marco aporta gran claridad. Obliga al docente a hacerse preguntas sencillas pero esenciales. Interpela al docente en todas las*

*decisiones respecto de qué enseñar y en qué momento. Lo más importante es decidir cuáles son los desempeños más aptos para alcanzar las metas propuestas: ¿demuestran comprensión? ¿la construyen?*

*¿En mi práctica?... En el aula, la evaluación diagnóstica continua comenzó a ser parte de la columna vertebral de la práctica a partir de conocer el marco. En cuanto al trabajo con docentes, en mi función de coordinación, los distintos protocolos de retroalimentación, especialmente la escalera, marcaron un antes y un después de cómo ofrecer feedback.*

Susita es la primera de las entrevistadas que a la entrevista trae un espejo. Lo introduce en relación a la idea de sentido o sentidos, los espejos que permiten ver diferentes facetas, la posibilidad de ayudar a develar y descubrir. Estas ideas recorrieron toda la entrevista. El marco, que durante gran parte de la entrevista fue enunciado como herramienta se transforma en el final justamente en esto, el espejo que permite mirar, que permite interrogarse sobre lo que no miramos.

#### **6.7.4. Acerca de los espejos, de las luces y las sombras**

*Y el lugar de mis pares en relación con mi tarea... Mirá, nosotros, eh... acá en el colegio, la manera que hemos organizado el trabajo con los equipos docentes es a través de estos GAR, equipos de auto aprendizaje o reflexión, grupos de aprendizaje y reflexión. Eh... Y, en realidad, son momentos de compartir, momentos de,... A mí me gustaría, eh... que... que todos pudiéramos mostrarnos más con nuestras debilidades, que no siempre pasa... Porque... bueno, porque el ser humano por naturaleza es desconfiado, y tiene miedo de que mostrarse... le de más vulnerabilidad y... y que esto le signifique algo negativo. Yo no puedo olvidar que cuando estoy con docentes también soy autoridad,... Sin embargo, creo que, bueno, logramos un trabajo bastante codo a codo. ... Si te soy sincera, me parece que, eh... los docentes, como defecto profesional, tratamos de... tapar nuestras sombras. Y... y que eso va totalmente en contra de nuestra tarea. Porque... me parece que, cuando uno puede mirar sus sombras a los ojos, ... si tuvieran ojos, ¿no?, ... en realidad, podés combatirlos y vencerlos.*

*Mientras que, si vos tapás tus sombras,... se van apoderando de vos y cada vez tenés menos luces.*

*Bueno, el objeto que traje es un espejo. En esto de las luces y sombras, del mostrar y el poder ver... me parece que... esto... yo... siempre digo que... el problema no son las dificultades. El problema es no mirar las dificultades. Entonces, un espejo que nos muestre todos los defectos, que nos muestre todas las arrugas, todas las cosas por mejorar,... Y después nos tenemos que arremangar y sacarlo adelante, pero...*

*Y lo relaciono con el marco porque, para mí, me fue... bajando velos... Y me fue mostrando de qué se trataba esto de... aprender y enseñar, ... de una manera más tangible y no tan teórica. ... Lo mismo que un espejo me muestra la realidad... de una manera tangible y sin necesidad de... de decir mucho: lo veo. Y me parece que el marco ayuda a verlo (de la descripción del objeto).*



Susita nos ayuda a construir una distinción: es acá cuando aparece la idea de que hablar de herramientas puede pensarse en dos sentidos: las herramientas del marco, como herramientas para apuntalar el diseño de la enseñanza, como son los elementos del marco o los protocolos como por ejemplo el protocolo de la escalera de la retroalimentación y el marco como herramienta conceptual que permite reflexionar y reorientar la acción, como herramienta conceptual que permite ir descorriendo velos, sutilmente, capa por capa, en el ritmo y a la velocidad que quién quita los velos, quién lo devela puede hacerlo.

## 6.8. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE CECILIA O.

*Concretamente, para eso, para, para hacer fácil lo difícil. ... Sin simplificar lo complejo, sin que lo complejo pierda su complejidad. (...) Ir poniéndolo a disposición de no expertos. Y, cuando digo no expertos, hablo de alumnos y hablo de maestros. Y lo que se pone a disposición es el saber.*

Cecilia es una profesional que ha transitado los diferentes lugares en el sistema educativo, desde el aula en la que se inicia como profesora/maestra de inglés a la asesoría pedagógica y la conducción de programas internacionales. Una de sus preocupaciones fundamentales es la relación entre teoría y práctica en el diseño y desarrollo curricular. El potencial articulador es uno de los aspectos que le permitió acercarse al marco desde el primer contacto que tuvo con las ideas.

*¡Qué bueno, qué sencillo, qué simple! ¿Cómo no se me ocurrió antes? (risas). Eh... Qué simple, qué potente, qué... qué versátil, qué fácil de aplicar. Eh... Qué capacidad para abarcar, eh... diversos aspectos de... O sea, a la enseñanza en sus múltiples variantes. Eh... Me... Sí, me encantó. Por eso, justamente, por esas cosas que digo.”*

*...como verdadero y efectivo “puente” entre teoría y práctica, y, desde este lugar, su al campo de la didáctica. Este “pasaje” del pensar la enseñanza y el aprendizaje (desde teorías del currículo, desde los aportes de la psicología cognitiva) a las prácticas reales en la clase, a lo que los alumnos hacen y qué es lo que verdaderamente aprenden.*

Nuevamente en esta entrevista aparece la idea de desempeño de comprensión como uno de los conceptos más potentes del marco al decir de Cecilia:

### 6.8.1. Los desempeños, potentes y sencillos

*Los conceptos del marco a los que yo les atribuyo una mayor potencialidad innovadora creo que es la idea de... la comprensión como desempeño. Y, en eso, en cuanto a los elementos del marco, pensar, eh... las oportunidades que se propician a los alumnos en forma de oportunidades para construir comprensión, y que esto se vea en desempeños, que de las actividades que los alumnos hacen, que sean verdaderos desempeños de comprensión. Me parece lo más potente para el aula...*

*Los aspectos más sencillos de implementar del marco... los desempeños. Los desempeños. Pensar en que las propuestas que se hacen a los alumnos los ayuden a construir y a demostrar, y las formas en que la comprensión se puede vivenciar una vez que se comprende la idea de la comprensión basada en el desempeño. Me parece que eso, en los maestros... fluye bastante bien.*

*Porque... tiene más que ver con... con lo que se ve, con lo que los alumnos hacen, con las actividades que les proponemos. Y los maestros siempre estuvimos más acostumbrados a trabajar sobre esas cuestiones, y a preguntarnos menos sobre el... sobre las cuestiones de base, de los contenidos, y sí más sobre... sobre los cómo.*

Si recorremos diferentes relatos podemos establecer que al igual que sucede en otros casos el trabajo con el marco no modificó sustancialmente la concepción de alumno en Cecilia. Si le permitió resignificar el lugar de la enseñanza y del trabajo docente. Lo interesante es que sin dudas, al entender la dimensión política del trabajo docente sin dudas el juego del poder en el aula se resignifica, y es probable entonces que si bien no se ha modificado explícitamente la idea de alumno si se ha modificado el interjuego de poderes en el aula.

La tarea de enseñar y el lugar del docente:

*No sé si me cambió mucho la visión que yo tenía del alumno. Eh... Pero... Porque me parece que ya tenía una idea, de alguna manera, de lo que es un alumno y las potencialidades, y las capacidades, y para qué está un alumno en la escuela. Eh... Pero... pero sí con respecto a la tarea de, de enseñar y, concretamente, al lugar del docente. Y en esto, sí, me pareció importante, porque, eh... en una, en una forma simple y clara, lo posiciona en un, en un lugar... lo posiciona en un lugar protagónico, importante, digamos, que venía, de alguna manera, a revertir una serie de malas comprensiones que estaban, y están todavía, bastante instaladas... en algunas corrientes pedagógicas.*

*Fue, de alguna manera, eh... pensar en esta... en esta responsabilidad del docente, que se podría pensar en términos políticos, y de una pedagogía crítica, encontrar una vehiculización didáctica al aula que hacía que este profesional reflexivo, o que este... este agente, digamos, que no es reproductor sino, justamente, eh... representante, o tratando de transformar en una pedagogía crítica, podía en el aula también generar una movida política. Es decir, hacerse cargo del aprendizaje de sus alumnos, sin aprender por ellos, y sin ponerse en el lugar de decir quién es el dueño del saber, pero sí haciéndose responsable de movilizar a los demás ... algunas... algunas instancias.*

*En ese primer momento de contacto con el marco, el trabajo docente... y, yo diría un provocador, un generador de. En algún punto, eh... también movilizaba un poco de, de culpabilidad: es decir, cuántas situaciones desperdiciadas, cuántas oportunidades perdidas, eh... cuántas posibilidades de haber generado cosas más transformadoras y más movilizadoras que, que desaproveché.*

*O sea, que en este lugar, poner al docente, no en el del todo poderoso, pero sí el decir: está en mi responsabilidad movilizar algo interesante, movilizar algo transformador.*

*Me parece que... sí cambió, como ya te dije, mucho la visión del maestro, la visión de la escuela. ... pero la visión, la visión del alumno, me parece que... por ahí, se movió... de un potencial a un... a un agente, a un... a un protagonista activo, no tan un potencial. ... sino... alguien que, al que... escuchar mucho, y... y encontrar, digamos, en esa escucha, también,... esta idea de que no, no todo tiene que venir pensado de mi cabeza.*

*...lo que yo no sé, lo que... lo que... no tengo idea o creatividad para, si tengo una buena oreja o una buena escucha, buena percepción de mi auditorio, de mis alumnos, de mis colegas, ... lo, lo puedo... lo puedo tomar de ahí. En ese punto ya no son potenciales que están esperando para que les diga sus actividades, sino que es un encuentro en el cual sí tengo la responsabilidad de ver qué tomo, qué selecciono y qué potencio.*

*... creo que el desafío del pedagogo es poder trabajar sobre la enseñanza,... sabiendo lo limitado qué, qué sé de cada una de las disciplinas. Y... y en esto me parece que, es para mí interesante una oportunidad de aprender en cada una de ellas, pero que al resto de la gente no le importa, eso es sólo para mí. ... Y creo que... el desafío es trabajar con gente que enseña cosas muy diversas y... y poder ayudarlos a... a mejorar su enseñanza,... con lo que los pedagogos sabemos, o creemos que sabemos.*

*De qué se trata el trabajo docente... Creo que se trata de... de poner al alcance... y acá no quiero hacer una definición “libresca”, pero poner al alcance aspectos de la cultura y la ciencia, entendida también como, como... como... un producto cultural... a las nuevas generaciones.”*

Otra de las modificaciones que Cecilia identifica a partir de su trabajo con el marco está en la concepción de la disciplina y su enseñanza. Si bien el objetivo de la renarraciones no es la búsqueda de las recurrencias analizarlas en paralelo nos permite ir encontrando nudos de anclaje que van definiendo aspectos centrales de lo que el marco de EpC, desde la perspectiva de quienes se han involucrado con estas ideas potencian. El trabajo con el conocimiento, las transformaciones del conocimiento disciplinar, la relación entre conocimiento, pensamiento, contextualización y enseñanza aparecen recurrentemente.

## **6.8.2. La disciplina y su enseñanza**

*Es como si el inglés hubiera pasado de ser una herramienta a ser más que una herramienta. Además...más un movilizador del pensamiento...*

*En cuanto a qué era inglés y qué era enseñarlo, ahí creo que, por ahí... ahí pienso que es donde he cambiado más al respecto. Aprender inglés era, eh... aprender una... adquirir una herramienta, en términos de habilidades, que iba a permitir acceder a otras cosas más importantes.*

*Enseñar inglés era, eh... ofrecer esta herramienta, demostrarla, mostrarla en sus usos, y hacer que los alumnos la incorporaran.... Tenía que ver también con un uso, con un uso,... con una práctica, para poder valerse ellos.*

*Desde este primer contacto, enseñar el inglés era, además de enseñarlo como una herramienta, era una instancia importante para desarrollar también otras... otras cuestiones del pensamiento en los alumnos, que la Cecilia de antes,... creía que podían estar a cargo de otros profesores y en otras áreas.*

*Le habría dicho a esa Cecilia de la que te hablaba antes... que dejara de desaprovechar esas oportunidades de desarrollar en los alumnos algunas, o incitar en los alumnos algunas indagaciones, eh... intelectualmente más interesantes... Y que aprendieran la lengua, que adquirieran el instrumento, pero en una instancia intelectualmente más... sí, más... movilizante, de mayor desafío. Es como si el inglés hubiera pasado de ser una herramienta a ser más que una herramienta. Además... más un movilizador del pensamiento...*

No sólo el trabajo con EpC sino también la movilidad en relación a las tareas que ha desempeñado han contribuido a modificar la mirada de Cecilia acerca del lugar de los otros en el trabajo docente, en este sentido podemos afirmar que la mirada acerca del lugar que ocupan los pares en el trabajo docente cambió desde la Cecilia que daba clase en el grado.

### 6.8.3. El lugar de los otros en el trabajo

*...desde el mismo momento del diseño curricular, o de las decisiones de las escuelas, de a qué le vamos a dedicar tiempo, y qué, qué... qué proyectos nos vamos a comprometer como maestros, creo que el trabajo con otros es fundamental. Porque en la misma, en la misma discusión o la imposición curricular, empieza desde el trabajo del colega...*

*Fundamentalmente, porque ahora, eh... es una mirada obligada. En aquel momentos era una, una opción o, en todo caso, eh... un deseo de trabajar juntos con quien uno se llevaba bien, si uno quería; y, si no, estaba siempre la posibilidad, que era la normal, por default, que era trabajar solo. Y... y... y, desde este enfoque... el trabajar con otros es, es... es obligado, es requisito y es necesario... No sé si es necesario, es inevitable.*

En el trabajo de investigación acerca de la comprensión, uno de los conceptos que permiten dilucidar aqué nos referimos cuando hablamos de comprensión profunda es el de dimensiones o cualidades de la comprensión (Boix-Mansilla y Gardner, 1999). Una de las dimensiones de la comprensión es la de propósito, que implica la comprensión no sólo de los usos –en un sentido filosóficamente pragmático – del conocimiento sino su sentido, en términos sociales y personales. La dimensión del propósito en la enseñanza, la capacidad de movilizar y cuestionar qué y para qué enseñar y la posibilidad mediante el trabajo con EpC de articular estas decisiones con coherencia, restituyendo a los maestros la posibilidad de convertirse en diseñadores de currículum son aspectos que Cecilia subraya.

#### 6.8.4. Lo más potente, la articulación, y el sentido de qué enseñar

*Pero lo que yo más destaco y lo que a mí más me apasiona, es esa... esa capacidad que tiene de... de... de poner en cuestionamiento el valor de lo que enseño.*

*En mi práctica lo que está atravesado por el marco... Fundamentalmente el pensar... tratar de definir con claridad qué es lo que quiero tratar, qué es lo que me propongo, tanto sea para una actividad de desarrollo profesional como puede ser para desarrollar un documento, o para enfrentar una reunión.*

*Si tuviera que orientar a otro profesor para hacer algo distinto en su aula, para mí tiene más que ver con... no con los elementos del marco, sino con... cómo está el marco articulado. Lo que le diría a un profesor es: pensá lo que querés, cómo lo vas a hacer, cómo vas a saber que lo hiciste. Pero pensalo dentro de un marco de coherencia. Y, todo lo que te plantees, aunque no te lo plantees en términos de elementos del marco, tratá de ponerlo en articulación.*

*Lo más difícil para los docentes es saber qué quieren enseñar. Para mí, es eso. Fundamentalmente, porque el docente no... no está formado, no fuimos formados como diseñadores de currículum.*

*Entonces, la mayoría de las preguntas que nos hacemos en la formación, la mayoría de la bibliografía que leemos, tiene que ver con el cómo enseñar y... y... es un terreno mucho menos trabajado qué vale la pena enseñar. Y, además, porque el qué vale la pena enseñar implica conocer bastante de algún campo de saber. Y eso también, muchas veces, está por fuera de la formación de los maestros.*

La que idea de complejidad y simpleza con la que Cecilia había introducido su relato vuelve a aparecer sobre el final. Aparece también acá la noción de que EpC ofrece un marco que determina pero habilita la creatividad llevándonos a pensar que esta es otra de las recurrencias en los relatos. Cecilia trae, a modo de ese “algo” solicitado para mostrar al final de la entrevista un calidoscopio.

#### 6.8.5. Lo simple y lo complejo

*Entonces, eh... de ahí, se me ocurrió el tema del calidoscopio. Y... fundamentalmente, porque pone en juego lo simple y lo complejo. Entonces, eh... cómo, eh... algo que así a... al observarlo, sin un mayor análisis, a primera impresión, parece algo muy sofisticado, parece algo muy complejo, parece algo muy imprevisto y hasta difícil, ... sabemos que, ... no es más que un par de piezas, o una cantidad de piezas, que son muy sencillas, ... combinadas, también, con otro elemento muy sencillo, que es un espejo; pero que, en esta simplicidad de combinación, produce... lo variable, lo diverso, lo impredecible, ... genera... y lo..., el cambio permanente. Por el juego que tiene entre los, las, la complejidad y... y lo simple.*

*(...) simplifica algo tan difícil como lo que es enseñar un... un... un cuerpo de conocimientos, a quien no lo tiene, y, a través de estas herramientas sencillas, lo descomplejiza (...) lo transforma (...) para todo maestro... para que todo maestro lo pueda utilizar. Y convertirlo en un objeto de enseñanza que todo el mundo pueda aprenderlo.*

*Concretamente, para eso, para, para hacer fácil lo difícil. .... sin simplificar lo complejo, sin que lo complejo pierda su complejidad. (...) Ir poniéndolo a disposición de no expertos. Y, cuando digo no expertos, hablo de alumnos y hablo de maestros. Y lo que se pone a disposición es el saber.*

La democratización y la circulación de los saberes, y la enseñanza como una de las estrategias sociales para hacerlo atraviesan el pensamiento de Cecilia O. Ella concibe a la didáctica como campo de pensamiento e intervención en la realidad superando las concepciones tecnocráticas y la sitúa en el campo de una praxis con sentido político. Habilita al estudiante como autor en su proceso de aprendizaje y al docente un lugar fundamental como diseñador del currículum.

## 6.9. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE EMMA

*Todos mis colegas con la misma cantidad de años de trayectoria, se están jubilando. Y cuando me preguntan: ¿Y vos?', les digo, "yo ni pienso todavía". Porque, en realidad, no... no, es que me... No me convoca la jubilación. Todavía me convoca el aula.*

Emma es profesora de matemática, primero como maestra, y luego formándose como profesora de matemática. Su ejercicio en la docencia, y frente a cursos ha sido continuo en los últimos 38 años. Sin dudas podemos describirla como una profesora inquieta por su profesión y por su formación, ya desde mucho antes de encontrarse con el marco de EpC su propia formación y actualización era una preocupación: después de recibirse de maestra, cuando la formación docente en la Argentina era aún una titulación secundaria, intenta compatibilizar trabajo como docente con la carrera de Arquitectura. Le resulta imposible hacerlo y entonces a sugerencia de una de sus profesoras de la escuela media decide hacer su formación superior como profesora de matemática en una prestigiosa institución de formación para profesores, el Joaquín V. González, donde podía cursar en el turno noche. Se recibe de Profesora de Matemática y Astronomía. A partir de allí, según lo que el momento de su vida personal le permitiera hacer hace diferentes cursos: los del CONICET, cursos que dictaba la UBA para docentes, otros en algunas instituciones privadas. Más tarde hace la Licenciatura en Educación (de manera virtual) en la Universidad Nacional de Quilmes, que fue la primera universidad virtual en el país, y finalmente hace una Maestría en Educación.

Retomando su entrevista vemos que en ella va dando cuenta de cómo su concepción de docente y de estudiante se fueron modificando de manera acompasada.

### 6.9.1. Cambios en la concepción del docente y del alumno

*Si tengo que ubicar un momento en mi vida profesional como profesora de Matemática que sea anterior a que oyera hablar de las ideas de la Enseñanza para la Comprensión, sería en el '70, la década del 70.*

*En ese momento, yo trabajaba como Profesora de Matemática en una escuela privada en Capital Federal... Y trabajaba también en el Lenguas Vivas como Profesora de Matemática, de cursos de secundaria. Tenía desde primer año hasta quinto. (...)Y esas las tenía repartidas entre las dos escuelas (una pública y otra privada).*

*En ese momento, para mí el aprendizaje era que tenía que explicar todo... que los alumnos tenían que prestarme atención siempre... y que, eh... tenía que ser exigente no solamente en clase, sino con el requerimiento de las tareas que les indicaba. Y poco flexible (Risas). Debe ser un rasgo de la juventud (Risas) (...) En ese sentido y en ese momento, ser alumno era, eh... cumplir, el alumno era ese que cumplía, eh... con la tarea, que en clase prestaba atención, que hacía preguntas, no el alumno pasivo. Al contrario, el alumno pasivo, uno lo miraba como que no... no se interesaba o que algo pasaba que no se... no... no se enganchaba con la materia. Eh... Y un... O sea, que el alumno que te preguntaba, tenía mayor valoración.*

*Si me hubieran preguntado en ese momento en qué consistía el trabajo docente habría dicho que consiste en esto (Risas), en todo esto que he nombrado. Muy... cuidadosa de los horarios, llegar puntual. En... respetar también los horarios de los recreos... de los momentos libre.*

*Al ir involucrándome con las ideas del marco, mi concepción del aprendizaje indudablemente se fue modificando. Porque nada es neutro. Nada que adquirimos y nada que incorporamos nos deja de la misma manera. Eh... Lo que no sé es si no hubieran evolucionado... O, mejor dicho, sé que hubieran evolucionado. No, quizás, con tanta profundidad ni en esas direcciones.*

*...el alumno que uno quiere para Enseñanza para la Comprensión es el alumno que... tiene desempeños auténticos. Y cuando digo desempeños auténticos, lo que quiero decir es que en esos desempeños, eh... ponga en juego muchas habilidades. Eh... Porque... No sea solamente una simple actividad que no conduzca a nada, sino que realmente ponga, eh... su, sus... estrategias, sus, eh... conocimientos previos; pero también que los interrelacione, que sea capaz de jugarse todo... No sé. El otro día yo estaba trabajando con escalas, con mapas, y yo me fui al fondo del salón. Y los veía a ellos entusiasmadísimos, subidos al banco, midiendo desde una ciudad a otra... Y, bueno, a mí esa decisión de subirse al banco para encontrar mejor el destino al que querían ir, me parece que es un despliegue de actitud que los lleva a una mejor comprensión.*

*Si comparo el alumno que me imaginaba a los '70 con éste, se diferencian en que, bueno, al alumno de hoy no sé si lo podría tener atento y sentado y escuchándome (Risas) una hora, como los tenía antes. Que, seguramente, pobres, ponían la cara; no sé si terminaban escuchándome.*

*A nivel personal, esto coincidió con que, indudablemente, tanto leer sobre el docente profesional, me lo creí (Risas). Entonces dije: ‘Estoy habilitada’. Y me habilité. Creo que, bueno, tiene mucho que ver con la seguridad que uno va adquiriendo, eh... con el conocimiento que... que es conciente que va portando, aunque todavía tengo muchísimas dudas de cómo enseñar. Y creo que no se me van a ir nunca. Y... siempre estoy tratando, pero no de experimentar, porque no es una cuestión de: ‘A ver, qué novedad pongo y qué nueva cosa hago’, sino de, concientemente, pensar que esta es la forma para poder llevar adelante un curso.*

*Bueno, yo creo que... logro con el marco esto, que aunque estén haciendo ejercitación pura, ellos están distendidos. Y saben para qué la estamos haciendo, que no es un capricho, que no van a tener una prueba de... veinte ecuaciones donde se los va a calificar con eso, que esto es un instrumento-para, como si preparáramos un martillo para... hacer una mesa. Porque lo que nos interesa es después el producto final que tenemos. Y que no nos podemos demorar en el momento de hacer la mesa, estar fabricando el martillo. Entonces, lo tenemos que tener disponible para poder enseguida,... tenerlo. Entonces, ese es el, el concepto que yo les quiero siempre imprimir a ellos. Y creo que lo entienden y se dan cuenta solos. Por el otro lado, partimos siempre de una base que... el conocimiento solamente pueden ir a buscarlo ellos. Yo siempre les pongo el ejemplo del hambre y de las ganas de ir al baño, ¿no? Porque si a mí alguien me pide: ‘Profe, ¿puedo ir al baño?’.* ‘No, vos quedate trabajando. Yo voy al baño por vos’. (Risas). *Bueno, y el conocimiento es igual. Si ellos no se deciden, ir hacia, no... Y este es el camino que yo elegí para que ellos... recorran, puedan ir a buscarlo. Si quieren. Como quieren llegar a... recibirse, a terminar la escuela secundaria, eh... ahí está.*

La habilitación del alumno va en paralelo o articulada con la habilitación al profesor, el sentido de libertades articuladas, y de desafíos diferentes pero conjuntos aparece en más de un momento de la entrevista.

Emma reconoce haberse formado con un grupo de matemáticos de avanzada para su época. Este hecho hace que, aparentemente la mirada sobre qué es la matemática y qué significa enseñarla no haya sido lo que más movilizó en Emma el trabajo con EpC. Este marco aparece nuevamente – como en muchos de los no pioneros– como la posibilidad de poner en acción la manera “innovadora” que ya traían de ver la disciplina y su enseñanza. Qué es la matemática y qué es enseñarla, parecería que no cambió mucho la mirada

*Quisiera hacer aquí una acotación: cuando fui alumna de escuela secundaria, yo pertenecí a ese grupo de... de programa de matemática especial de los años '60. Y creo que eso también me marcó a mí de alguna manera. Luego, en el Instituto, en el Joaquín V. González, yo cursé a la noche porque a la noche estaba todo el grupo renovador en matemática. El*



*Profesor Varela, y creo que eso también... es una... eh... diferencia. Eh... Yo no pertenecí a la cátedra de la Doctora Repetto.<sup>8</sup> Eh... Entonces, no es que de lo... estrictamente formal yo pasé a EpC. Venía ya de un grupo que venía formándose en una renovación de lo que era la enseñanza de la matemática.*

*En ese momento, hubiera dicho que la enseñanza de la matemática necesitaba orden –que es algo que lo sigo afirmando (Risas) –, eh... que había que encaminar el pensamiento lógico, eh... que había que comunicarlo. Trabajaba mucho, mucho con el lenguaje. Quizás porque en mi formación como maestra habían hecho mucho hincapié en la buena expresión y en la comunicación. Entonces siempre lo exigí de mis alumnos de la misma manera.*

*De la expresión en general y en todas sus formas. Y sin discriminar una de otra, la de la matemática y la general.*

*Mi definición de la matemática en ese momento era: la matemática es un juego... que tiene fichas y reglas. Y... un escenario, que en un juego de mesa podría ser el tablero. Si uno... llega a llegar al nivel de comprender... cuál es el tablero que debe usar, con las fichas adecuadas y las reglas correspondientes, no deja de ser un juego. Eso decía la Emma de los '70 y siempre.*

*Y enseñar matemática era poder ir más allá de los cálculos numéricos. Justamente, que pudieran encontrar esta relación de las propiedades, por ejemplo, de las operaciones, como conexiones lógicas.*

*Si volvemos a pensar qué es la matemática y qué es enseñarla, la matemática es, eh... poder... realizar en la vida cotidiana un montón de actividades valiéndose de la matemática. Es... mejorar... la...las distintas actividades que yo tengo que realizar en mi vida, muchas veces, conociendo la matemática. Poder interpretar la realidad, y los discursos, en los distintos ámbitos, conociendo matemática. Y, después, es poder aplicarla. Pero también, descubrir... a la matemática como disciplina en sí misma.*

*Si pienso en el hoy creo que para mí el marco contribuye a que exista una coherencia entre lo diseñado y la implementación., también a que los estudiantes junto con el profesor estén muy involucrados en el desafío que plantea el desarrollo del tópico y a que el clima de las clases sea, como te dije, distendido, pero no por ello menos activo y productivo que en clases donde se trabaja con otros diseños.*

*EpC ha dejado marcas en mi práctica: por ejemplo en que el tiempo que le dedico a la realización del diseño, luego se compensa ampliamente durante la implementación del mismo. En la relación colaborativa que se crea junto a*

---

<sup>8</sup> Celina Repetto fue doctora en Matemática. Su concepción tradicional de la disciplina hizo escuela en la formación de profesores. Con sus libros y manuales se formaron generaciones de estudiantes secundarios argentinos y de diversos países de América Latina.

*mis estudiantes. En las retroalimentaciones continuas, tanto individuales como conjuntas que fortalecen la comprensión y ayudan a establecer ese clima distendido mencionado anteriormente.*

Emma reconoce que el factor institucional es fundamental, de hecho a veces pareciera ser el límite para trabajar desde EpC. De todas maneras, la percepción de ser una profesora “diferente”, que puede lograr con los estudiantes lo que otros no han logrado, le da sentido a su permanencia en las aulas. La comprensión, las comprensiones implican al mismo tiempo lo diverso el movimiento. El objeto, en realidad los objetos aportados por Emma a la entrevista (caracoles y cantos rodados de diferentes formas y tamaños) muestran diversas formas, aluden a lo diverso y al movimiento, este movimiento, asociado al propósito de la enseñanza cierra y da sentido, para ella, a su tarea.

El contexto institucional y los pares, factor fundamental, pero no imprescindible: la dimensión del propósito de la enseñanza cobra un valor fundamental

*En cuanto al lugar de mis pares, en realidad, lo que más me gustaría es que hubiera más diálogo entre los profesores,... en las escuelas. Más diálogos entre ellos. Y... hay escuelas que ofrecen un espacio para eso. Lo proponen y lo impulsan. Y hay otras escuelas que no, y no se da. En otras escuelas donde no se propone ni se impulsa, se da naturalmente... Y eso creo que es fundamental, el diálogo entre los mismos docentes. Cuando ese diálogo existe, está la reflexión permanente. Pero no con uno mismo, sino con el otro. Y... Bueno, y encontrar caminos juntos. Y... ni siquiera tratar de convencer al otro, pero poder escuchar al otro.*

*Lo que también creo es que el contexto institucional es determinante. Puede ser el gran facilitador o una barrera infranqueable donde la experiencia de EpC queda aislada. De todas maneras siempre los estudiantes que trabajaron con un profesor que utiliza el marco de EpC se benefician. Lo demás es sencillo.*

*Yo elijo esta manera, porque, como conté al principio, que esto uno tenía que hacerlo carne, estar convencido... porque yo sigo estando convencida de que esta es la manera de enseñar la matemática. Por el otro lado, como estoy permanentemente con jóvenes y también los tuve en mi casa, me parece que, eh... Y cuento las horas que el alumno está en la escuela. Y me parece que la escuela les tiene que dar una... un aprendizaje con cierta,... relajación, disfrute. La escuela no puede ser que vayan a un lugar donde se sientan encorsetados, en reglas, con condiciones estrictas y que... bueno, no puedan distenderse. Y en las horas de matemática, por lo general, no es la hora donde se distienden los alumnos...*

*El aula me convoca porque veo que hay mucha... los alumnos están ávidos de aprender y de que yo les enseñe. Porque yo recibo chicos que han estado diez años escolarizados, y hoy, como nunca, veo que llegan sin haber aprendido. Y no digo comprendido, digo aprendido. Y... y ellos quieren conocer. Y a mí me parece que esto es frustrante, que es una estafa. Porque estuvieron diez años sentados en... en una escuela creyendo que aprendían.*

*Y, sin ir más lejos, cuando en marzo llevo papel de diario y le pido a un curso de lo que es ahora cuarto año de secundaria, que es el tercer año antiguo, los divido en grupos, y después de trabajar con ellos las dimensiones, eh... les solicito que recorten y peguen y construyan un cuadrado de un metro cuadrado, de un curso de treinta y ocho alumnos, no logré un grupo que lo hiciera. Una noción tan básica...para la vida. (...) Entonces, esta... esta disociación que hay, entre lo que aprendieron de matemática y lo que saben para la vida, a mí me espanta.*

Emma ha traído a la entrevista un puñado de caracoles y piedras de diversos tamaños y formas. Cuando muestra el objeto que ha traído la idea de permanencia y cambio aparece en la imagen

*Traje caracoles y piedras recogidas en la playa. Para mí representan las comprensiones, porque no hay una sola comprensión. Algunas comprensiones se adquieren –caracoles y piedras que quedan en la playa–, porque tampoco se puede comprender todo. De las comprensiones que se adquieren, no todas son comprensiones similares: algunas son más profundas –caracoles y piedras más rodadas y lisas–, otras falta completarlas –caracoles rugosos y piedras con aristas filosas–; otras están en “reconstrucción”: creía que había comprendido pero una parte me doy cuenta que no lo comprendí –caracoles y piedras partidas –.*

*Además, creo que no todas las comprensiones quedan para siempre. Algunas vuelven a “guardarse” –caracoles y piedras que vuelven al mar–, para aparecer o no en otros momentos, a veces más “comprendidas” –vuelven los caracoles y piedras más lisas, más rodadas–.*

*Las olas seríamos los docentes que tratamos de lograr esas comprensiones: olas grandes, chicas, con mucho o poco movimiento; siempre intentando una y otra vez comprensiones más genuinas, siempre buscando y trayendo del mar a la playa caracoles y piedras.*

Emma cierra la entrevista con un “objeto” que refleja la continuidad, la historia, lo que permanece, como son los caracoles y las piedras en las playas pero al mismo tiempo el movimiento. Lo que puede volver transformado, lo que además a primera vista podría aparecer como similar pero que mirado con mayor detención se muestra diverso y diferente. Los caracoles y piedras que ha elegido no son al azar, efectivamente tienen estas similitudes pero también estas diferencias de las que habla.

## 6.10. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE MARISA

*Y, el encontrarme con la Enseñanza para la Comprensión me despertó nuevamente esa... esa... pasión. Me permitió conectarme con... nuevamente, con la tarea de enseñar.*

Marisa es una profesional con una extensa trayectoria en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). En esta Institución se graduó y en ella trabaja desde su fundación, ya que, como describe el desprendimiento de la UNSL de la Universidad Nacional de Cuyo, se produce casi

junto a su graduación. En el ámbito de la Universidad fue secretaria académica y es la creadora del LAE, el Laboratorio de Alternativas Educativas, y directora de una de las publicaciones con mayor trayectoria y continuidad en el campo de la educación en el país: “Alternativas, serie espacio pedagógico”. Por una enfermedad congénita progresiva Marisa está perdiendo la vista. Por esta razón, a diferencia de otros entrevistados que leyeron la transcripción de la entrevista, en su reflexión ella alude a que le leyeron la entrevista.

El relato de Marisa está atravesado por la situacionalidad histórica, los hechos de la política argentina y el impacto en sus instituciones van acompañando su relato y se convierten en urdimbre donde se teje su trayectoria profesional. Esta es una característica singular de este relato, la alusión explícita que articula la historia personal y los sucesos políticos en el país

*En el '73, cuando se crea la Universidad Nacional de San Luis, separándose de lo que era la Universidad Nacional de Cuyo... Pedro Lafourcade pasa a ser Director del... Departamento de Educación.*

*Porque fue una universidad que se gestó con... la propuesta de departamentalización en todo... su ámbito universitario.*

*Y yo,... a propuesta de él, me... desempeñé como Secretaria Académica. Yo tenía 23 años, era todo un desafío! Y me... permitió sentirme parte. Digamos, de... lo que tenía que ver también con la gestión institucional de una universidad nueva, a la cual ya no reconozco... (se apena)... ni me siento... realmente... involucrada en esto.”*

*(...) creo que lo fundacional es fuerte, en el sentido de... que realmente surgió de una propuesta innovadora, que... tenía, además, y tuvo, un Rector, que fue uno de los desaparecidos por el proceso... militar, con unas características de persona, este... muy... especiales. ... Porque... el proyecto institucional como tal, se gestó a partir de que él fue designado como Rector normalizador, en el '73, cuando se crea la Universidad,... por la comunidad universitaria. O sea, se suspendieron las clases durante un cuatrimestre, y todos, docentes, no docentes, y alumnos, en distintos... momentos, pero todos trabajando coordinadamente, se, este... plasmó el proyecto institucional.*

*Y duró muy corto tiempo.*

*Porque eso fue en el '73, al '76.*

*En el '76... la Universidad de San Luis, como tantas otras, es intervenida por... militares, por, además, una fuerte... asociación con... la jerarquía eclesiástica puntana, y los grupos fundamentalistas religiosos católicos de San Luis. ... Donde... para sobrevivir, había que enmudecer, había que... aislarse, y... eso... creo que todavía no se ha superado, a pesar de la vuelta de la democracia a partir del '83, a la vuelta a las elecciones en el ámbito universitario...*

*...ojalá!... cuando... nosotros, digamos, que y nos vamos... yendo, nos vamos jubilando, eh... seamos los que, de algún modo, nos llevemos esto que... fue tan traumático, tan fuerte, de... lo que... produjo el silencio de... el golpe militar. (...) Ojalá fuera así. Yo lo dudo, por lo que veo... por las marcas...*

*En realidad, creo que las marcas ahora provienen de otro tipo de cosas. Eh... Porque también me doy cuenta de que... mi generación, en la universidad, la mayoría somos los que estamos intentando... que se vuelva a lo que conocimos previamente, a lo... fundacional. Y las nuevas generaciones están muy... como metidas, están muy... atravesadas por... esta cuestión competitiva..., neoliberal, de... el papelito... el titulito... el... el incentivo... el certificado...*

La entrevista continua relatando el proceso que la lleva de un modelo de didáctica y planificación “tecnocrático” –y difícil de poner en acción– en el que la enseñanza era un monólogo, a la posibilidad de articular teoría y práctica en un proceso de enseñanza fecundo.

Marisa comienza su tarea de enseñar en la universidad en una cátedra de didáctica, innovadora para aquel entonces, en la que la propuesta que se desarrollaba, vista desde hoy podría considerarse tecnocrática. Aún así, una de sus mayores dificultades era “hacer” lo que enseñaba. Es decir, enseñar como proponía enseñar era una meta inalcanzable. Esta dificultad se actualiza en sus primeros contactos con el marco de EpC, al incluir esta línea de trabajo en su cátedra pero sin poder aún identificar que su práctica fuese consecuente con lo que proponía teóricamente.

Pensar en la enseñanza como vínculo y relación entre docente alumno y conocimiento es uno de los primeros avances que reconoce.

*Y... lo que... recuerdo es un... espacio para trabajar, ... la enseñanza, la didáctica, ... donde enseñaba a planificar, desde un modelo claramente tecnocrático, muy... estructurado, con... bueno, los distintas, ... componentes del modelo... eh... intentando, ... demostrar la importancia que tenía, aunque a mí también me costaba... este... hacerlo, ¿no? O sea, cuando yo tenía que hacer mi propia planificación con ese modelo, este... era como que... me... resultaba más fácil decirle a los alumnos cómo lo tenían que hacer, que hacerlo yo.*

*Y... y un día, como anécdota, me acuerdo que en esto de enseñar la manera, los objetivos con las cuatro formas, y los contenidos, este... me presenta un alumno una planificación que, desde lo técnico, estaba perfecta, porque reunía todas las condiciones que yo... había enseñado (risas) que tenía que tener. Pero el... contenido... de, este... de lo que quería enseñar, era la redacción y el tema era “la vaca” (risas).*

*...yo, desde la escucha, desde los cursos, lo veía claro.*

*Me parecía interesante, me parecía... digamos, un volver a... a re trabajar algunas cosas. Pero... me shockeó mucho, eh... mi... dificultad para formularme interrogantes, ¿no?...O sea, yo decía: esto es central, me parece lo más importante. Y tuve... experiencias, en algún momento,... bueno, de escuchar las preguntas que algunos se formulaban, de... este... las chicas, cuando estuvieron en esa pasantía, que fueron a algunas escuelas a Buenos Aires, vinieron también fascinadas con ese tema de las preguntas.*

*Y yo me daba cuenta que... yo no podía, este... encontrar buenas preguntas, que...*

*A pesar de, ahora, desde que empecé, a enseñar el marco de la enseñanza para la comprensión, me estaba pasando lo mismo que me había pasado con el marco anterior. Porque estaba enseñando. No lo... Y en realidad, no lo estaba enseñando, ¿no?*

*... Me permitió sacarme la cuestión ésta de que... desde el discurso yo lo decía y lo sabía, pero que no... lo podía, realmente, llevar a la práctica, que era, que yo también soy un alumno... que yo también aprendo, que yo desde el aprender ayudo al, al otro, y que el otro me ayuda a mí; y que el trabajo docente es esto, digamos, es esta posibilidad de ayudarnos mutuamente, ¿no? O sea, que... hay, hay esto...*

Uno de los desafíos para muchos de los graduados en las carreras de educación en el país es la “sobresaturación” de teoría. Parecería que las carreras imprimen un discurso difícil de transformar en acción. Siguiendo la secuencia del relato su concepción de alumno, de enseñanza y cómo concebía el trabajo docente aparecen en la escena narrativa.

*En ese momento,... yo tenía mucha teoría acerca de... este... lo que era aprender, lo que era un alumno... este... lo que... Quiero decir, que una cosa es lo que hubiera dicho, y otra cosa... O sea, el discurso, y otra cosa la realidad. Lo concreto, digamos. Porque, en lo que a mí me pasaba, eh... si bien, digamos, no teníamos grandes diferencias de edades, incluso, había alumnos que eran mayores que yo, eh... había una gran distancia. Que, seguramente, yo la ponía, ¿no? O sea, el alumno... era el que... tenía que aprender, y yo, aunque me sentía insegura, era la que estaba con todo el saber encima. Y... eh... no tenía, eh... alumnos con los cuales realmente establecía diálogos; eran monólogos. O sea, yo hablaba, enseñaba, y ellos escuchaban; y, cuando hablaban, este... lo que decían era, básicamente, o lo que yo escuchaba, era, básicamente, lo que se asemejaba a lo que yo había dicho (...) no era fumadora. Pero en el único espacio donde yo fumaba era en el aula. Era en el aula, porque me permitía como respirar, como... bueno,...tomar distancia.*

*... Me parecía que el trabajo del docente, ... era... esta posibilidad de... tener quién le brindara los materiales, o, en este caso eran las planificaciones, que llevaba todo detalladito, armadito, de qué podía hacer, cómo lo podía hacer, qué podía preguntar... a los alumnos, y que, con eso, podía llegar a desarrollar excelentes actividades de... de docencia, de enseñanza...*

*O sea, yo en este momento... tal vez no haría una definición de lo que es ser docente, ser alumno y lo que es trabajo docente, digamos, como cuestiones separadas.*

*En su relato contrasta el antes y el después del encuentro con las ideas de EpC*

*Hemos introducido mucho, este... la posibilidad del jugar, que... que es una actividad que, como que de alguna manera, la descartan dentro del ámbito de la escuela, pero que, eh... tiene mucho que ver con esto de lo creativo, de lo... bueno, del jugar con las cosas; y el jugar con las cosas, tiene que ver con explorar. (...) La investigación guiada tiene que tener que ver con eso. Y*

*que lo de 'guiada' no es 'estructurada'. O sea, no es estructurada, eh... de manera inflexible.*

*A la hora de comprender el marco de Enseñanza para la Comprensión, lo más difícil... yo creo que es cuando... por un lado, uno cree que... está promoviendo el hacer del otro, pero que... no ve que en realidad, no está promoviendo que el hacer del otro sea del otro, sino que lo está promoviendo como un hacer repetitivo, o a partir de lo que uno supone... que el otro tiene que hacer. ... Esto de proponer actividades bonitas creativas, lúdicas, ¿no?, pero pautadas absolutamente, y que, este... la... la creación del otro, eh... ni siquiera te despierta curiosidad. O sea... el... esto que, que tiene que ver con la posibilidad de escuchar al otro. Que yo creo que es lo que... más cuesta, ¿no? Sobre todo, en la relación docente-alumno.*

*Porque, eh... al chico hay que preguntarle por qué lo hizo de tal manera, que él... se sienta en la posibilidad de decirlo, de dar cuenta, y de que uno sea capaz de escuchar.*

*O sea, la, la... Bueno, eso, recuperar la escucha de lo que el otro es capaz de... de producir y de hacer, pero de poner en acción eso de... ... bueno, esto de que es comprender, que uno lo repite tanto, este... de poner en acción el pensamiento, y la acción, y... bueno...*

*Como miro y escucho al otro poniendo en acción...*

En el caso de Marisa la disciplina que enseña es la propia didáctica con lo cuál repensar su disciplina implica repensar la enseñanza de la enseñanza. Esto, sin dudas agrega complejidad y desafío a su tarea.

Marisa en este proceso reconoce cambios en cómo concibe la disciplina que enseña y en cómo ha cambiado su preocupación por el status epistemológico y disciplinar de este campo. La tensión entre el discurso y la acción reaparece problematizada

*...en ese momento la didáctica era una disciplina que hablaba acerca de cómo enseñar... Pero... que, enseñar, en mi práctica docente, eh... terminaba siendo un mero discurso. O sea, porque... seguía, en el trabajo docente que yo hacía, este... desarrollar teoría, para que lo pusieran en práctica esos estudiantes una vez que ellos fueran docentes, que ellos fueran docentes, ¿no? Y que, ojalá, fueran mejores docentes que yo. Pero, en realidad, yo no era... ningún modelo... para... enseñando de esa manera.*

*Y enseñar didáctica se transformaba... en una utopía, digamos. Porque... ¿qué es enseñar didáctica?... ¡Es enseñar!, es enseñar y... es la posibilidad de... bueno, aprender a enseñar, de... de, de trabajar en esta relación docente-alumno-conocimiento, desde distintos lugares... ocupando, bueno, el lugar del docente, el del alumno. Y en este... en esta circulación de favorecer la circulación del conocimiento. Es la responsabilidad del docente que... permita que... ese... ese espacio... sea realmente un espacio... de aprendizaje conjunto, ¿no?*

*O sea, enseñar didáctica ya... incluso, ya ni lo digo; ya ni hablo de enseñar didáctica, ni de buscar cuál es el objeto... de la didáctica, y esta*

*preocupación por definirla, si tiene, si no tiene objeto, si... No sé, yo creo que hizo mucho daño, dentro de lo que es la historia de... de la didáctica...*

Otro de los puntos de encuentro entre relatos, aparece la problematización del valor y el sentido de las preguntas en la enseñanza. La importancia de formularse buenas preguntas, preguntas “movilizadoras”. Las preguntas y el concepto de desempeño, aparecen como dos claves para modificar las prácticas

*Al concepto que le atribuyo mayor potencialidad innovadora es a los desempeños. ... digamos, digo desempeños y digo la evaluación diagnóstica continua. O sea, estas... estas dos caras de la misma moneda. Porque... es la... lo que, bueno... tradicionalmente venimos llamando integración teoría-práctica, ... Es la posibilidad de, realmente, trabajar desde las distintas instancias de la autoevaluación, de la evaluación conjunta, del mirar y reflexionar sobre lo que uno hace, de lo que uno puede hacer, de lo que puede hacer solo, de lo que puede hacer con el otro.*

*(...) formularme preguntas, ¿no? Yo creo que... Bueno, eso... no sé en este momento exactamente una escena... Pero... sin duda, son varias donde yo lo que... este... lo que más me... me ha preocupado, y me preocupa... es encontrar buenas preguntas. (...) Pero... no como una cuestión de mirá qué piola como pregunta; no. No como una cuestión técnica, sino de preguntas que realmente... movilicen, desafíen. Porque ponerle signos de interrogación a la misma cosa que uno dice siempre, es fácil. Digamos, en vez de decirlo... ‘La piedra es roja’, le decís: ‘Esa piedra, ¿es roja?’. Bueno, entonces seguimos en la misma. Bueno, ese es el desafío que yo creo que tiene en su esencia esto de la Enseñanza para la Comprensión, y que es realmente lo... lo movilizador.*

*En cuanto a la contribución del marco a la práctica, bueno, vuelvo a... a retomar lo que dije hace un rato, digamos. Para mí, lo central es el retomar las preguntas. ... El... dejar, el permitirse... no trabajar desde las seguridades, desde las certezas, como vendemos habitualmente las distintas propuestas... sino trabajar, realmente, desde... la incertidumbre, desde la creación, desde el diálogo... (...) Por eso insisto en que, ... este es el, el mayor desafío que plantea el marco, porque no es fácil, ni para mí, como ya lo dije, ni para los demás, el conectarse con... las preguntas.*

*O sea, los interrogantes, las cosas que uno mismo se pregunta, se plantea. Y eso lo podés trabajar con niños pequeños... con mucha más facilidad, este... pero que después la pierden, porque, bueno, este... en el transcurso de la escolaridad se penaliza al que pregunta...*

*Y, en el ámbito universitario, que es en el que yo he trabajado, vengo trabajando... es... difícil. Es difícil porque los alumnos ya llegan con... una expectativa de qué es lo que uno va a hacer.*

*Además, es lo que en general pasa y ven... y pasa. Eh... Y a ellos también les cuesta, igual que a uno, el... el preguntarse. Y, bueno, hay algunas de las... técnicas y estrategias que se... proponen desde el marco de la enseñanza para la comprensión, que son... realmente desafiantes.*



*Y a los alumnos,... sobre todo, lo que tiene que ver con el conectarse con uno mismo. O sea, que... bueno, que ellos son ellos, que los que están aprendiendo son ellos, que las preguntas tienen que surgir... que uno ayuda, que uno, este...*

### **6.10.1. Recuperar la sensación de pertenencia a una comunidad de práctica**

Es interesante como Marisa en su discurso utiliza en diferentes momentos la primera persona del singular y/o del plural. Lo que había sido significativo en sus comienzos, (pertenecer a un grupo con un fuerte mandato fundacional en la universidad) se recupera en el “nosotros” de hoy cuando habla de su equipo de trabajo con las asistentes más jóvenes y sus estudiantes así como cuando se refiere a quienes trabajamos y difundimos el marco de EpC.

Esta pertenencia a una comunidad de práctica, que en este caso trasciende la distancia geográfica, permite a Marisa recuperar el sentido y la pasión por la enseñanza.

“El pensamiento apasionado se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original. Se trata, entonces, de entender que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado- que incluye el deseo y la imaginación-para provocar una educación comprometida con la sociedad” (Litwin, 2008, p. 29).

Al referirse al objeto que trae a la entrevista Marisa alude a un congreso de tres días sobre educación arte y comunicación que ella y su equipo, junto a otras muchas personas de la universidad han organizado pero que ella ha presidido. El Congreso convocó más de 900 personas y en él se desarrollaron talleres, conferencias, exposiciones y expresiones artísticas convocando a académicos y estudiantes de diferentes países de América Latina y de Europa. Que el objeto que ella aporta a la entrevista, no sea un objeto en sentido estricto, sino un evento colectivo, parecería ser una muestra más de la manera en que Marisa articula lo individual y lo colectivo, la historia personal y profesional, la historia de la institución y del país y sus propias decisiones.

Nuevamente los otros significativos constituyen la posibilidad de conectarse con la transformación de ideas y prácticas. Marisa también ha participado del seminario en la Universidad de Harvard pero en su relato este evento si bien es mencionado no ocupa el lugar preponderante que había tenido en el relato de Graciela

*Cuando me conecté con las ideas de Enseñanza para la Comprensión...a mí la posibilidad de... conectarme, a través tuyo, con el... marco de la Enseñanza para la Comprensión, fue... lo podría asociar, de manera similar a lo que fue, en su momento, la... posibilidad de conectarme y de insertarme en el grupo de Pedro.*

*Porque me brindaba... ... a partir de todo un... etapa que, en su primer momento, en el caso del grupo de Pedro Lafourcade, yo lo sentía como muy*

*innovador... (Que, bueno, uno podría ahora hacerle una mirada diferente. Pero... en ese momento, realmente era una innovación) ... Posteriormente, y dado... bueno, que la universidad también, ... fue parte de... este... dentro de lo que... proceso militar, representó en, en... nuestro país, entré en un... una cuestión... muy mecánica, de un trabajo... bastante... repetitivo, ... Que, bueno, tenía... tal vez, su... sentido en... bueno, la posibilidad de continuar con el trabajo, pero no con la pasión real que había tenido en su momento.*

*Y, el encontrarme con la Enseñanza para la Comprensión, me despertó nuevamente esa... esa... pasión. Me permitió conectarme con... nuevamente, con la tarea de enseñar.*

*El primer contacto con el marco... Creo que... son varias cosas las que me llevaron a... a conocerlo. ... Una, tiene que ver con el desencanto que... yo tenía acerca de lo que hacía. En relación a mi práctica docente.... Por otro lado,... la... posibilidad de,... conocerte a vos, de que fuéramos amigas, de valorarte... también en lo profesional; y decir, bueno, '¿por qué la Paula... se habrá enganchado con esto? ¿Qué tendrá esto que le permitió a ella engancharse y apasionarse?'. Porque yo te veía a vos con un... entusiasmo por toda la cuestión de la enseñanza que yo no tenía. O sea, que había perdido. Y... que... este... bueno, también, me... llevó a pensar... que algo había. (...)Y se dio la posibilidad de cursos, se dio la posibilidad de, bueno, estar en contacto con, este... cursos que vos dabas, con... ... el viaje, que pude hacer en ese momento a... a Harvard, a la Universidad, con el grupo del, del Proyecto Zero; conocerlo a Perkins, que, eh... en realidad, este... me... me recordó a Lafourcade. Con todas las características diferentes que pueden tener, pero que era un apasionado en lo suyo, que era una persona que tenía mucha posibilidad de... conexión con la gente, ¿no? Yo dije: bueno, estas cosas y estas ideas,... ¡algo tienen! y algo, este... yo le fui encontrando.*

*El lugar de los pares es indispensable. Yo creo que... eh... Yo, trabajar en equipo, diría que... me inicié trabajando en equipo desde el equipo de Pedro. Después, bueno, ya la cosa... se modificó; donde, incluso, uno... la gente que trabajaba con uno... no hablaba demasiado, porque no sabía con quién estaba..... Pero... el... esta... nueva manera de, de trabajar, hizo como imprescindible el trabajo en equipo. Y... no sólo con las chicas, con las chicas más jóvenes, digamos, que uno tiene como, como auxiliares, sino con las mismas colegas, este... el grupo; ya sea el grupo de investigación o con estos otros grupos que uno, este... trabaja para armar... eventos como éste, que terminamos de... de compartir, el congreso de arte, comunicación y educación...*

*Un objeto que da cuenta de mi relación con el marco, eh... creo que, tal vez por la... por la... cercanía, y porque todavía estoy... pensé en, en el Congreso. ... No es una cosa, es...*

*... Porque creo que... muestra a los otros... y muestra alegría (...) ¿Por qué lo... lo elijo?*

*... Sí, creo que tiene que ver con distintas cosas. ... Pero... Eh... Creo que, en relación con, con la comprensión,... tiene que ver con esto de... de lograr,...*

*no sé cómo decirlo,... porque es un proceso, que estoy viviendo..., ¿no? No es una cosa... cerrada. Y, por lo tanto, creo que también tiene que ver... con la comprensión. Porque, precisamente, está en un proceso. Pero... eh... en la posibilidad de... cerrar y abrir etapas, ¿no? O sea, de encontrar,... satisfacción en lo que costó mucho esfuerzo.*

*Pero... que... no es un esfuerzo individual, sino que, bueno, de distinta manera, este... y con características diferentes, cada uno aportó para que... esto fuera posible, para esta posibilidad de favorecer la integración entre campos disciplinares diferentes. Que, en este... espacio, es como que... se logró, eh... mucho más, este... se logró mejor que los intentos que veníamos haciendo. O sea, como que también hay todo un aprendizaje que se viene... que siento yo que... que he venido realizando.*

*Y... en, también,... darme cuenta, y aceptar, de que es algo que puede continuar, y que yo deseo que continúe, independientemente de que yo esté o no esté.*

*En realidad, este... mi decisión es no continuar estando. Lo que sí está en proceso, y eso es lo que... trabajo, y... voy a trabajar más fuertemente a partir de...de ahora, a partir de mañana, es... en cómo... continuar,... sin enredarme en... en esta cosa de... de que sí, que no, que acá, que sí, que de este, que el otro, que...*

*Porque, realmente, creo que es una etapa en la cual yo cierro cosas, y abro otras. Quiero abrir otras. Lo que pasa es que no me va a ser fácil. No me va a ser fácil. Pero... la posibilidad de, bueno, de esto, de hacerme preguntas, este... que me ayudó a retomar la comprensión, y a darme cuenta de que, en realidad, es lo que a uno le permite... disparar otras cosas.*

*El Congreso tiene además esto de la apropiación de los otros de aquello que están haciendo... que los desempeños eran de los otros, crear un espacio para construir y demostrar comprensión...*

Marisa está preocupada por su legado, en este caso ya no sólo es interesante ver en su relato el emergente de apertura y cierre en la entrevista, en este caso parecería que el marco de EpC le está permitiendo significar la apertura y el cierre de cuarenta años dedicados a la docencia y a la investigación en la Universidad., cuarenta años marcados por un proceso social y político que ha dejado huellas en todos y que hoy incita , desafía a buscar nuevos caminos y formas de investigar y de enseñar honrando la recuperación de la democracia.

## 6.11. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE PÍA

*La leía y decía: esa soy yo, inconfundible! Hay partes que parecen tener más contenido afectivo y de historia de mi vida y otras cortitas en las que se mencionan reflexiones más disciplinares. (...) Me sentí muy orgullosa del lugar que le di a los aprendizajes no formales y a las instancias significativas en mi vida, con mi familia y a la herencia simbólica (de la reflexión posterior a la restitución.)*

Para Pía es importante, tal como ella misma lo recalca, la articulación entre lo formal y lo informal en los procesos educativos, la constante búsqueda por borrar los límites entre lo personal y lo profesional, entre lo académico y lo afectivo

Su recorrido conjuga en todo momento las instancias formales e informales de formación así como los espacios formales y no formales de trabajo. Vida y profesión, profesión y vida se articulan y el marco de EpC danza con ella esta coreografía.

*Mi nombre es Pía... mi área de trabajo son las artes visuales. Me interesan las artes en general; pero, más específico, las artes visuales. Y estoy trabajando en docencia desde que... estaba en el último año del Profesorado de Bellas Artes, en colegios,... y mucho en el ámbito informal, que es lo que más me gusta... así que no sé cuántos años son: diez años, ¡qué sé yo!*

*Y, ahora, trabajo en una... institución que todavía no es una institución (Risas), que es un grupo de trabajo que está asociado con una institución, que es la Fundación Cisneros, y que... lo que hacemos es como desarrollar el trabajo de... del campo de la educación en las artes visuales, desarrollarlo en el sentido de, de que el trabajo no sea sobre la manualidad, sino poder trabajar por la... búsqueda de... de un desarrollo de un pensamiento de las artes.*

*... Yo creo que me formé a lo largo de toda mi vida. O sea, a mis papás siempre les gustó en arte, en mi casa siempre había libros, los abría, salíamos a museos desde chiquita,... no sé. Hacía collage, iba a talleres,... después, en el verano, hacía, no sé, tortas, velas... Todo eso para mí tiene que ver con mi formación.*

*Si tuviera que decirte un espacio que me permite seguir desarrollando las ideas del marco de Enseñanza para la Comprensión, la verdad que yo creo que el marco sirve para muchas cosas... Desde planificar cuestiones de... propias de la vida, y de tu casa, y de tu decisiones, cosas de... cotidiano, hasta el ámbito de trabajo. Creo que, una vez que lo incorporé, me sirve para todas las cosas, no podría discriminar en qué no me sirve. Eh... hasta para, no sé, voy a visitar un museo y es como que antes no tenía la idea de ir construyendo un hilo conductor cuando lo visito, y ahora sé. Así que eso, en términos generales, para todo.*

Aparece la tensión entre el “alumno de los libros”, el estudiado en el profesorado y el alumno “persona de emoción” que le presentaba su compañera de trabajo en el taller de arte... Trabajar con el marco le ha permitido integrar estos dos alumnos que en un principio aparecían como disociados.

Del “alumno estudiado” al alumno real, sujeto de saberes y de emoción

*Y la idea de alumno... La idea de alumno en ese momento era medio rígida, como una especie de alumno que había estudiado (...) El alumno que yo pensaba era como sin emoción, como un... como un objeto que incorpora cosas a través de procesos que otros estudiaron y que se repiten, y que no se alteran en función del contexto o las emociones. Como si fueran paquetes.*

(...) Y... y de golpe lo que esta chica me traía, Ana... era como, bueno, aprender a mirar a... a la persona, ¿no?, antes que al... que al objeto alumno (Risas).

*Ese cambio en mí me permitió como, eh... cambiar la concepción también del individuo que aprende, ¿no? Pero primero siempre como que me pasa todo por mí. Como... Me dio más flexibilidad. Pero... esperá... Porque lo que me dio... como... flexibilidad sin perder la rigurosidad.*

Una de las cosas que Pía remarca, al igual que o hicieron muchos de los /as entrevistados/as es la virtud que tiene el marco de presentarse desde lo que podemos llamar la ZDP. El marco no se presenta como algo totalmente nuevo y diferente (por lo que no amenaza) pero al mismo tiempo no se presenta como idéntico a lo que ya se trae y tiene, y por esto mismo desafía al aprendizaje. Sin dudas esta es no sólo una característica del marco de EpC sino también de los dispositivos creados para su difusión y transferencia. Parecería que en este caso no es posible disociar las ideas de cómo estas son propuestas y compartidas con otros.

El valor de lo familiar. Cambio y continuidad

*A ver... Es como que sentí, que ese curso me dio la oportunidad para pensar algunas cosas que yo ya las pensaba, y me dí cuenta; y otras cosas nuevas, que las puse en juego con eso. No sentía que fue como un cambio... en el sentido de... No sé cómo describirlo.*

*Es como si fuera algo nuevo que no, no es nuevo. No sé cómo describirlo. Como que sí, había conceptos que... que yo no te los podía expresar antes. Pero una vez que vos los expresabas, es como si... si fueran parte de lo que yo hacía. (...) Fue como... Un cambio y continuidad al mismo tiempo... ¡Eso!!*

EpC aparece para Pía como un marco que permite planificar rigurosamente sin perder la posibilidad de incorporar lo emergente, pero no quedando a la deriva de lo emergente. Identifica claramente en qué aspectos le permite ser rigurosa al tiempo que le da libertad para incorporar tanto los emergentes como las necesidades propias y de los otros. Presenta a la EpC un marco para diseñar la práctica integrando rigurosidad y libertad.

*Por mis características me gusta estar sensible a lo que sucede pero no dejar que el emergente guíe mis prácticas.*

*Yo creo que el marco me enseñó a equivocarme y a permitir a otros equivocarse. Y, sobre todo, como a trabajar con esa equivocación. Digamos, yo soy una persona... muy... este... como muy planificadora, muy estricta y muy rígida en muchas cosas. Y que, cuando algo se me cambia, es como que... me cuesta volver a repensarlo desde otro lugar e integrarlo.*

*...me dio elementos para decir: 'Reconozco esto, identifico esto, y ¿cómo lo integro en este proceso?'. O sea, le dio un valor a eso que estaba desvalorizado. A la equivocación, a la... a la dificultad, al no poder. Eso es como que fue lo que me cambió. Entonces me dio como una mirada mucho más... integral, o abarcadora.*

*Si miro mi práctica veo el marco en...creo que en muchísimas cosas a distintos niveles:*

*A nivel de trabajo en las planificaciones: planifico todas mis actividades a partir del marco. Aunque no siempre defino hilos, tópicos, metas, desempeños y matrices de evaluación, siempre los pienso para estructurar una tarea.*

*El trabajo con redes me ayudó a, una vez que tengo pensado el tema que quiero abordar, darme la libertad de ver sus posibles conexiones para ver desde que lado resulta más potente abordarlo. De esta forma encuentro planificaciones más novedosas. A nivel de intercambio con los estudiantes (que en mi caso la mayoría de las veces son profesores):*

*Influenció en hacer consciente las herramientas que ya tenía que acuerdan con la filosofía del marco y a construir nuevas. Por ejemplo yo siempre reflexioné con los alumnos sobre el trabajo, lo que incorporé fueron criterios claros y compartidos sobre los cuales reflexionar. Por ejemplo yo siempre pensé que la capacidad para recordar datos no era tan necesaria como la capacidad para hacer algo con esos datos. Pero el trabajo con el marco me dio un andamiaje de teorías e investigaciones empíricas que me permitió enriquecer y potenciar esta idea...*

*A nivel de intercambio con otros colegas: la utilización del marco influenció en mí una capacidad para compartir la tarea con otros de forma rigurosa, sencilla y sintética a la vez. A su vez, me hizo evidente la necesidad de definir metas claras y compartirlas.*

*A nivel de trabajo en mi rol como directora de un programa educativo en artes visuales: influenció en la forma en la que documento los materiales, ya que los organizo según las metas propuestas en los distintos programas.*

*Influenció en la forma en la que pienso y escribo los informes.*

*Influenció en la capacidad para mirar mi tarea no sólo pensando que se logra y que no, sino cuáles son las oportunidades que yo favorezco para que eso que quiero que se produzca tenga un espacio."*

*Si me sitúo en la tarea docente, pienso que las mayores potencias están en la concepción de la inteligencia y las herramientas para diseñar unidades (Red, hilos, tópicos, metas, desempeños y matrices de evaluación) que facilitan el pensar los contenidos desde un lugar riguroso y sencillo a la vez. Si me pongo un poco filosófica, creo que esa es una virtud de los sabios.*

Como en muchos profesores de arte, en Pía coexiste la contradicción entre una alta valoración de la tarea de enseñar (en abstracto) y la tarea de enseñar arte que parece reservada o bien para unos pocos capaces de ser artistas y docentes al mismo tiempo, o una tarea a la que se dedican artistas mediocres que por ser tales se dedican a enseñar. El trabajo con el marco de EpC ayudó a integrar estas perspectivas y valorizar no sólo el trabajo docente sino la posibilidad personal de desarrollarlo. Si tomamos lo que dice podríamos titular que el trabajo con el marco contribuyó a:

### 6.11.1. Revalorizar la enseñanza y a revalorizar la propia posibilidad de enseñar

*Y el docente lo que tenía que hacer era crear un clima. Crear un clima para que uno se sintiera... con ganas de... con ganas de aprender química, o con ganas de preguntar, o con... permiso para leer, o para equivocarse... Esa cosa de no estar... duro, sino estar a gusto.*

*En ese momento, el arte o enseñar arte era... Es medio raro, porque, eh... en ese momento ya había cambiado algunas cosas. O sea, yo, cuando entré a la escuela, para mí era como... el arte era, eh... propio de unos pocos inspirados, a los cuales yo me creía parte de ese grupo (Risas). Y la enseñanza era una cosa como más desvalorizada.*

*Haría como esa división. Y que... y que no necesariamente enseñar arte tiene que ver con... el... el ser artista, el sentirse artista o el producir artista. En esa época estaba como un poquito más ligado, como que enseñar arte tenía más que ver con enseñar a ser artista... Pero, igualmente, había una diferencia.*

*Siempre, por ejemplo, pensé que... los grandes artistas, o “los artistas”... este... que yo conozco, no necesariamente son buenos docentes. En esa época, cuando elegía un taller, me acuerdo que pensaba: ‘Bueno, este es un gran artista pero... y, ¿qué?’, digamos, ‘No... no me transmite nada como docente’.*

*Yo creo que eso me sirvió como para valorizar la enseñanza del arte en el sentido en que, eh... Bueno, con lo que yo me había conectado, que era, eh... algunos espacios que... que fui como en la escolaridad a hacer las prácticas y eso había sido ¡¡UYYY!! un bajón. Entonces, en ese momento yo dije: ‘¡Uy! ¡Mirá qué bueno! Hay gente que es copada y que trabaja en esto’. Como que me dio una chance de decir: ‘Bueno, ¡ay! Está bueno también. No es que... que... O sea, la escolaridad es una cagada (risas), pero se pueden hacer cosas buenas’. Eso es lo que creo que descubrí. Y... y dije: ‘¡Uy! ¡Mirá! Hay gente para charlar, para preguntar, para aprender’. Eh...*

*A ver... Creo que el primero tiene que ver con una cosa de... como de construir un lugar de... de valoración. En lo personal y... y en la enseñanza. Como una cosa de... de... Como que yo... yo... Digamos, nunca pensé que me... me podía dedicar a la enseñanza. Y de golpe como que... como que dije: ‘Ah, está bueno’. En el sentido de... Como que había una valoración sobre mi capacidad de hacer eso, que descubrí algo nuevo de mí. Y eso creo que tiene que ver con, con... no sé, con valorizar... un poco volver a... a pensar, bueno, quién soy, qué quiero, estoy contenta con esto, qué sé yo...*

El marco es la gente, el marco no se puede pensar sin las personas

Tanto para describir el encuentro con las ideas del marco como para identificar su relación con éste Pía elige hablar de vínculos con personas que son, o se convirtieron en significativas para su historia. El acercamiento de Pía a las ideas de EpC a través de alguien que le merecía confianza, alguien a quién valoraba y que por alguna razón valoró este acercamiento fue clave. (Este

acercamiento a través de figuras significativas personal o profesionalmente es una de las características que se ha repetido en los entrevistados y que analizaremos con mayor detenimiento en el análisis comparado de las entrevistas). Poder generar un vínculo de paridad con las personas y con las ideas parece operar como condición de posibilidad involucrarse con las ideas de EpC.

*Mi encuentro con las ideas de enseñanza para la comprensión... Bueno, Bárbara leyó en el diario un anuncio de que vos ibas a dar una... un curso en la Universidad Di Tella, lo recortó, lo trajo a Arte Viva y nos dijo a Agustina y a mí que nos teníamos que anotar las tres. Y yo me anoté porque me parece copada Bárbara. Y entonces fui. Esta fue una aproximación. Y... así llegué.*

*Confié en Bárbara.*

*A mí lo que me impresionó de vos, particularmente, no del marco, es que nunca había visto una persona formada, con todo un... O sea, habíamos leído quién eras vos y yo me esperaba como una persona distante. Me encontré con una persona totalmente cercana. Y ahí no entendí nada. Eso es lo que más me llamó la atención. Como que yo decía: '¿Qué hace esta mujer, que tiene toda esta historia, hablándonos así a todos?'. Eso me... fue lo que más me impresionó. Y hablándonos así como... como sin pose, como con el lenguaje que... que te podíamos entender, como con un afecto, como con una conexión con la mirada... Caminando por el aula, riéndote, dándote... 'Ah, a ver... No te entiendo'. Como dándote tiempos... Como si fuera, digamos, que... que... que había una relación de pares, casi, ¿no? Eso es como que fue lo primero que... dije: '¿Qué, qué es esto?'.*

*La elegí porque... cuando me dijiste: 'algo que dé tu relación con el marco', para mí el marco no se puede pensar sin la gente. (...) O sea, si pienso en la química, yo puedo pensar en tubo de ensayo; pienso en el arte y puedo pensar en un pincel. Pero, para mí, no se puede... Yo no podía concebir mi relación con el marco sin la gente. ...) se me vino esta foto. Nunca lo dudé. Después pensé por qué la había elegido. Y pensé que tenía que ver con esto, como de... de... que no lo podía pensar sin la gente. Y después seguí pensando y... bueno, me dí cuenta que era gente que yo valoraba mucho, de la cual había aprendido y sigo aprendiendo, con la cual me identifico... con, digamos, eh... con... Que concibe para mí como una cosa de trabajo en redes, que también tiene que ver con el marco... Lo que me... siempre me gusta de este grupo es que todos son grossos, pero son... descontracturados... Como si fuera otra vez esto que me pasó cuando te conocí a vos. Todo el tiempo me trae esto el marco, como una cosa muy fuerte pero, eh... como... relajada, ¿no? Y, entonces, por eso lo elegí. Me parece que es como... Y, además, porque lo que más me gusta del marco... es, eh... el proceso de pensamiento. O sea, podría haber elegido una unidad, un producto, algo. Pero eso no da cuenta. Me parece que lo que tiene el marco es como que late, todo el tiempo. Y eso es lo que hace el... ¿viste? Esa cosa de mirarte y de pensar y de reírte y que a otro se le ocurra una idea, chin, chin, chin. Esa conexión es lo que me gustó.*



*Si tuviera que decir quiénes participaron de la producción de esa foto, que es un momento...te diría que todos. Yo creo que fue... Es como una... una imagen que refleja toda una construcción donde,... digamos, también hay gente que por ahí no está (...) Como que todos hemos puesto en juego la persona integral. La... la... lo que es el conocimiento, pero también lo que es la persona. Y esto me parece que es lo que pone en juego el marco en el individuo que aprende y en el que enseña. ...Somos todos, ¿no? Somos todo uno. Entonces, creo que los que lo construimos fuimos todos. Y la interacción entre todos. (...) No sé. Todos y la interacción. Como si la interacción también fuera un actor, ¿no?*

Pía trae a la entrevista una foto tomada por ella en un encuentro en el que a modo de retiro de trabajo el equipo de Latitud Nodo Sur se había reunido a trabajar por un fin de semana. Esa idea de comunidad de práctica y de aprendizaje es con la que cierra su entrevista. Su objeto una fotografía con la que narra su relación con el marco que como ella señala es una interacción con otros en la que biografía personal y profesional se entrelazan.

## 6.12. RENARRANDO LA ENTREVISTA DE JAVIER

*Mi misión como docente ahí... bueno, tenía... cierto legado más iluminista en ese momento. O sea, que ser docente era saber mucho. Sí. Era,... saber mucho y demostrar que uno era muy inteligente...*

Javier es egresado, en Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se titula primero como licenciado, luego como profesor y finalmente hace la Maestría en Educación en FLACSO. Su relato está todo el tiempo contextualizado en su historia personal familiar y en el contexto económico y político social. Por su edad ya no se refiere a los tiempos de la dictadura sino a las crisis económicas del país. Proveniente de una familia en la que nadie se había dedicado a la educación, en medio de una de las crisis económicas del país, en la que su padre debe cerrar su fábrica imagina la educación y la docencia como un campo posible para él.

Comienza, ya desde el final de su carrera a trabajar en la propia Universidad en la cátedra de sociología de la educación. La universidad y la academia lo fascinan pero cerca de los 30 años, coincidiendo con la paternidad, recupera la idea original que lo había llevado a seguir la carrera que era el trabajar en una escuela, como director.

Este cambio es el motor de una búsqueda que “casi por casualidad” lo lleva a encontrarse con las ideas de EpC. De allí en más realiza el asesoramiento a otros docentes, como director de escuela y el trabajo en la formación de profesores, en el ámbito del CEFIEC que es el Centro de Formación de Docente y de Investigación Didáctica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA son sus ámbitos de trabajo. Desde el año 2003 participa de las actividades de L@titud como uno de sus miembros más activos.

Hay una línea que estructura el relato de Javier: la modificación en relación a qué significa ser docente, de un docente centrado en sí mismo y los contenidos a un docente que, identificando aquello que es importante que los estudiantes comprendan, logra que su planificación se

convierta en una hipótesis de trabajo. Sin dudas en este tránsito qué es enseñar y el lugar de los tres componentes de la tríada didáctica se resignifican.

*Porque... eh... Yo no vengo de familia de docentes, entonces para mí, eh... elegir la docencia fue, fue una... opción muy personal,... de idealizar una situación... El tema de la idealización... Bueno, lo que pasa es que... A ver, ¿cómo decirlo? Yo soy de la... En... en... digamos, que en mi casa, mi vieja era de las que compraba las enciclopedias, digamos, ¿no? Le gustaba El libro gordo de Petete, las colecciones de pintura, la... Enciclopedia de Historia de la... Latinoamericana, eh... Y, eh... en mi, mi... Mi viejo tenía una fábrica. Cuando yo entro al secundario, hice un bachillerato con orientación docente,... la..., la fábrica de mi viejo cerró, por... por el tema de la política... económica de Martínez de Hoz... Y... bueno, yo empecé a ver en la escuela y en la forma... en el bachillerato de orientación docente, una cosa que me podía interesar. Y me acuerdo que tenía... algunas docentes que me gustaban. Y eran profesores muy tradicionales, los que me gustaban, que me sorprendían por lo que sabían. Sabían... Me... me narraban un montón de cosas, tenían memoria. Eh... Hacían relaciones, y mostraban que... tal idea era, este... mejor que tal otra... Y que uno iba a ser como más... eh... inteligente si tenía esos conocimientos. O sea, que...*

*El encuentro con las ideas del marco de Enseñanza para la Comprensión, en realidad, fue un encuentro totalmente... indirecto y azaroso. Porque... lo que sucedió fue que, en el año... en el año '95, eh... Digamos... ... nace mi hijo y fallece mi padre. Y, a fines del año '95, yo... me quedo... tenía becas de investigación, investigaba el tema de Sociología de la Educación, y la verdad que... ya estaba como pensando... que tenía que buscar un trabajo más estable. ... Cuando yo entré a la carrera, o sea, mi idea original, era que yo quería ser Director de Escuela. Y, después, cuando entré y me... fascinó ser profesor universitarios, investigar,... entrar al Ministerio Nacional, en algún momento, y eso... FLACSO, todas esas cosas, eh... Bueno, lo postergué. Además, por la edad. Yo te estoy hablando del año '95; ya tenía 30. Estaba por cumplir... Sí, estaba cumpliendo 30. Entonces ya estaba como para poder... pensarme en una escuela, como Director. Y, bueno, en diciembre del '95 me... me ofrecen, que están buscando en... un director pedagógico en... en el Colegio San Agustín... Y, bueno, la verdad que era un buen trabajo, era estable, y era la posibilidad de tener la experiencia como Director.*

*Pero, en ese momento, dije: bueno, vamos a probar entonces lo del Director de Escuela, vamos a tener esa experiencia, que era lo que, finalmente, me había motivado. Tengo un trabajo estable...*

*Hasta ahí, en escuelas, había trabajado como, como... mezcla de preceptor, tutor, en la ORT. Y había tenido... en secundaria, también. Porque a mí siempre me interesó secundaria y... universidad. ... Nunca me interesó primaria. Y... y, bueno... Pero, bueno, en la ORT, incluso, me habían invitado a... hacer carrera, pero bueno... Hay un tema, yo no era de la colectividad, y... me lo dijeron explícitamente, que no iba a poder hacer mucha carrera ahí. Entonces, este... Bueno, cuando entro a la escuela, empiezo a mirar... ¿Qué sé? ¿Qué sé hacer? ... De hecho, yo ya había terminado de cursar la*

*maestría. Me faltaba la tesis... Y ahí me doy cuenta que, en realidad, no sabía casi nada. De Didáctica, no sabía casi nada. Es más, había tenido una relación bastante fóbica con la... Didáctica que enseñaban en la Facultad, porque yo notaba una Didáctica totalmente teórica... más que tecnocrática, como muy, muy, este... muy... centrada y cerrada... sobre sí misma. Como de discusión entre pedagogos. Más que una... eh... Más que una Didáctica orientada a encontrar una teoría de acción. Eso sería lo que... Eso es lo que yo sentí. Entonces, me aburría soberanamente. Yo me reía, porque, como no había planificado nunca nada, entonces para mí las discusiones sobre que los objetivos sean operacionales, específicos... de otra forma, era como la discusión sobre el sexo de los ángeles. O sea, no, no tenía forma de anclarlo con nada muy significativo.*

*... Entonces, este... cuando voy,... Esto estoy, ya estamos en año '97, viene Howard Gardner a la Argentina. ... Y tampoco me terminaba de convencer, eh... también las, las teorías de inteligencias que había dando vuelta. Y, entonces, ahí, descubro qué es inteligencias múltiples, empiezo a leer... Yo ya había,... trabajado cosas de capacitación para maestros. También había tenido mi incursión en arte, porque yo estudié pantomima tres años. Y... y entonces, tenía la intuición de que la concepción de inteligencia tradicional era muy pobre. Entonces, me copé con esto, voy a la conferencia de Gardner, y me encuentro con que la que traduce a Gardner es Verónica Boix Mansilla, que era mi amiga, que había cursado... (risas) conmigo la carrera, y que ahora estaba ahí de traductora, y que hacía años no la veía. Bueno, y nada. Empiezo, sigo, en contacto con ella, y... intento ir en el año... '99, no conseguí lugar; intento ir en el año 2000, no conseguí lugar. Al Summer Institute en... Boston... Y, bueno, en el 2001, de que ya se notaba que Argentina, el... régimen de 1 a 1 no lo iba a sostener, dije: tengo que ir este año sí o sí. Me anoté súper temprano... Me daba miedo, porque tenía que ir a... Harvard. Para mí, también, Harvard era como... ¡Uh! Harvard. Harvard... Y hablar en inglés, y qué sé yo. Bueno, al final, consigo que en la escuela me financien el poder ir... Entonces, voy... ¡¡¡Y ahí me entero de que existe Enseñanza para la Comprensión!!! (risas).*

*Yo voy a ver qué es Inteligencias Múltiples. Pero Enseñanza para la Comprensión, para mí, era un título. No tenía mucha idea de que... Y, bueno, entonces, voy... Me toca estar en el study group... que coordinabas vos. Y... Entonces empiezo a... Ahí empiezo a... ver qué era lo que estábamos haciendo. Como... Ahí empiezo a ver que había todo un desarrollo didáctico que yo no... ni conocía.*

*Y volví muy entusiasmado. Ahí, también, en Harvard, la conocí a Marta, Marta Libedinsky... Yo la tenía vista, pero nunca había hablado con ella. Y Marta me... me avisa que,... van a salir unas becas de la OEA para hacer unos cursos de EpC, de Wide... online. Bueno. Me presento. Salgo... Hago el curso. Me resulta superformativo, me re-engancho. Yo, con la computadora, tengo... mucha facilidad de estar, hacer teletrabajo y... estar como conectado, pensar en voz alta con otros... Me resulta muy placentero todo. Y termino... Y... inclusive, en ese curso, me dan la... Me dicen: Mirá, ¿vos qué*

*querés hacer? ¿Querés diseñar una unidad didáctica o querés diseñar un plan de gestión? Porque yo les había dicho que estaba como Director. Eh... Y, no sé, ¿qué me conviene? Me... Y me sugieren bien, me dicen: No, diseñá una unidad didáctica. Yo digo: bueno, pero, ¿de qué? Porque, ¿de la Facultad o de...? Y, digo, voy a diseñar una unidad didáctica... del colegio. Entonces, elijo un tema... Eh... con la profesora de Biología, elijo contaminación del agua, y armamos un proyecto donde... se ven los temas... O sea, con un enfoque muy de... CTS (ciencia tecnología y sociedad), bueno, ella ve la parte más química y biológica, y yo veo la parte más de la acción del Estado.*

Javier recupera su historia como docente planteándola en tres momentos, el primero como muchos estudiantes o graduados recientes de la Universidad es en ese mismo espacio como auxiliar-alumno de alguna cátedra. Esta práctica frecuente en las universidades argentinas suele producir un círculo endogámico difícil de quebrar en el que suelen generarse situaciones de transmisión casi dogmática de saberes sobre los que se ha tenido poco espacio de apropiación crítica.

### 6.12.1. Ser docente, entonces y ahora. Tres momentos

#### Momento 1

*Si pienso en un momento de mi ejercicio profesional antes de conocer el marco de Enseñanza para la Comprensión... Bueno, recuerdo los primeros años, que daba clase en la Facultad, porque... yo, antes de graduarme ya empecé a meterme en... en cátedra (...) Y me acuerdo los primeros años que daba Sociología de la Educación... Digamos, si bien yo, además de... haber terminado la licenciatura, ya estaba... tomando estudios de postgrado, con la maestría, los primeros años me acuerdo que... tenía... como un nivel de exigencia muy alto... sobre el... Sí, sobre el dominio de contenido. Como que tenía la necesidad... interna, de mostrar que yo sabía mucho del tema. Era muy jovencito. Y, entonces,... recuerdo mucho que... cada, cada clase era estar muy concentrado en leer y releer. Y... imaginar qué me iban a preguntar los alumnos... me preocupaba si iba a poder contestar eso. (...) Con lo cual, era... Era una sensación media tensa. Porque era como, bueno, ¿cómo voy a demostrarles que yo sé?. Estaba muy preocupado por es.*

*... Me acuerdo mucho de estar sentado, el estar, ... con muchos libros, como tener los libros, las fotocopias, los libros, los apuntes, como todo muy a mano, ... Y... En una actitud, un poco, casi de atrincherado, ¿no? Atrás del escritorio, como... mostrando: miren, yo les voy a, desde acá, les voy a tirar un montón de... conocimiento; y... y les voy a mostrar que, que sé del tema.*

*Y... estamos hablando... año '93... '94.*

*Mi misión como docente ahí... bueno, tenía... cierto legado más iluminista en ese momento. O sea, que ser docente era saber mucho. Sí. Era... saber mucho y demostrar que uno era muy inteligente, y... que tenía como... capacidad de, de relacionar cosas y...*

*Y mi visión de la disciplina y su enseñanza... Bueno, lo que... (la sociología), era una disciplina muy, este... Que tenía un objeto muy complejo, por lo tanto también tenía teorías muy complejas; era una disciplina muy compleja... Para tratar de ver, de entender el funcionamiento de... sistemas, que son bastante intangibles, porque en definitiva las relaciones sociales... cómo... no es un objeto concreto, ... Y, al... a su vez, objetos intangibles que eran dinámicos, en donde, bueno, uno podía ver, ... por qué, ... las relaciones de poder en una sociedad eran de determinada forma, por qué algunos, ... podían transitar por las instituciones... con mayor facilidad que otros, por qué...eh... había prejuicios, que funcionaban como verdades, y operaban para que las relaciones sociales se cristalizaran de determinada manera...*

*Todo eso era la Sociología. Y enseñarla... era...Y, era, tenía como una cosa un poco así como de, de... rito iniciático, casi, ¿no? Como, bueno, voy a... eh... tratar de, eh... de, de... de ser el mejor divulgador de los... secretos del oráculo, era, más o menos, ¿no?*

*Y, al mismo tiempo, eh... como una cosa donde... En Sociología de la Educación no hay un canon, entonces, eh... toda la... la... enseñanza estaba alrededor de... de tensiones que hay entre teorías que intentan disputarse cuál es, cuál tiene la mejor... explicación, desde el punto de vista científico. Desde el punto de vista político, cuál es la... que, políticamente, es más... aceptable. Que, en esa época, era cuál es la que apuntaba a... a... promover,... digamos, relaciones más democráticas al interior del sistema educativo. Porque, también, yo enganché todo un período de vuelta a la democracia. Por lo tanto, todo lo que se enseñaba en la época de la dictadura era autoritario,... buscaban, en el fondo buscaban que... legitimar las desigualdades sociales y bla, bla. Y todas estas teorías nuevas, que se habían prohibido durante la época de la dictadura, eran como... como que había llegado el iluminismo progresista. Entonces...*

*Era un oráculo; encima, iluminista y progresista.*

*Y uno tenía que... en algún punto, para dar clase en esa Facultad, uno tenía que tener una... no solamente una comprensión de... lógica, de, de... del... contenido, sino una adhesión ideológica.*

El segundo momento que plantea Javier es el que identifica cuando ya está en la escuela secundaria en el rol de asesor pedagógico como integrante del equipo directivo de una institución privada podríamos decir un momento en el que teoría y práctica estaban más articuladas. Es interesante que en el primer caso (como auxiliar docente – alumno) él estaba directamente en el aula y en este caso estaba acompañando a otros en la tarea de enseñar. Esto nos permite reflexionar acerca de las posibles relaciones entre teoría y práctica y que el ejercicio concreto de la docencia en el aula no garantiza esta relación.

## Momento 2

*(...)Y, en ese momento, el trabajo docente... Bueno, en ese momento, en, en... en el colegio yo sentía que estaba... teniendo como un... bueno, como yo había hecho investigación, estaba como acercándose un poquito más al rol*

*del... de la..., no de una investigación-acción, porque no. Porque no... Pero sí de la... de, de... de estar trabajando con la planificación como una hipótesis.*

*Entonces, no estaba tan preocupado por los resultados. Eh... En el sentido de... de... de que fuesen súper precisos. Sino que estaba más abierto a leer qué era lo que pasaba. ... Por eso, también... podía sorprenderme, ¿no? O podía dudar de... De hecho, la cambiamos, la planificación, un par de veces.*

Javier narra esta historia en tres actos identificando el tercer momento con el ahora, los procesos metacognitivos y autoevaluativos aparecen con más nitidez. Mucho de lo que describe en su comparación puede compatibilizarse con la descripción de las posibilidades distintivas entre novatos y expertos.

### Momento 3

*Hay una distancia enorme entre el profesor que era antes y ahora. Yo te diría, por ejemplo, que hoy tengo más claro qué es lo importante. ... Y, obviamente, me siento más seguro, con... me siento con más herramientas. ... Tengo, también... Aprendí... algunas cosas que son, ... Uno diría, yo hubiera dicho antes, cositas... ¿No? como, por ejemplo... Tener una idea y poder organizar algo y... estar hasta en los detalles. Y después poder ir haciendo un seguimiento. Y autoevaluarme. O sea, hacer meta... meta-análisis de eso... Eso no lo sabía hacer. O sea, tenía cierto orgullo, cierta... Cierta convicción de que las cosas las hacía bien. Porque... era serio, porque era responsable, porque me comprometía. Pero no tenía tantas herramientas. Ahora tengo muchas más herramientas que entonces. Y... también, entonces, si tengo más claro lo importante y tengo más herramientas para pensar y para... operar, y, bueno, es como que cada cosa nueva que voy encarando, sigo aprendiendo. Entonces, eh... Ahí yo noto que ha habido bastante... crecimiento.*

*Si hoy tuviera que pensar en qué contribuye el marco a mi práctica, eh... Y, hay tres o cuatro... Hay varias cosas. Podría estar todo el día. Pero, digo... Una, es esto que decía hace un rato, ¿no?, el tema de poder concentrarme en qué es lo importante. Tanto en el tema del contenido... O sea, poder ver el tema qué es lo importante en relación a qué es lo que tiene que comprender el alumno. O sea, que... ver... a dónde... Qué tipo de experiencia tendría que tener ese alumno para poder alcanzar esto, que no es tooodo lo posible. Porque, bueno, no se puede... todo simultáneamente. ... Y, a parte, porque hay cosas que toman mucho tiempo y varias aproximaciones. ... El tema de ver que... que tiene que estar... Que, en algún momento, hay que hacer el click de ver qué es lo que va a hacer el otro con eso que le estoy dando yo. No estar todo el tiempo pensando qué le voy a dar, cómo se lo voy a decir yo... con... la mejor explicación, el mejor ejemplo, sino más cómo hago para que el otro... pueda... accionar. Ya sea porque lo moviliza, porque lo... porque le... cuestiona sus ideas, porque... eh... lo puede relacionar con cosas que él está viendo, cosas que va... a usar después. O sea, eso me... esas, esas dos ideas me parecen fuertes. Y, la tercera, el tema de... algo que yo ya... porque actitudinalmente trato de ser respetuoso del otro, que es el tema de la evaluación, ¿no? De... cómo hago para... decir... orientar, dar orientaciones*

*al otro y... y... que sean, por un lado, ... estimulantes; y... y... que hagan que el otro piense un poco más allá de las nociones que está construyendo, ... y se sienta animado. Porque no es que lo estoy corrigiendo para demostrar que yo soy más capaz, sino que... estoy como invitándolo a que siga como desplegando cosas.*

Javier, recuperando su historia profesional, puede hacer conciente el tipo de etiquetamiento con el que categorizaba a los estudiantes. El etiquetamiento es un proceso que los docentes realizan, no de manera conciente como forma de conocer a sus alumnos. Según Carina Kaplan (2001), los maestros tipifican a sus alumnos –y a su vez, son tipificados por ellos–. Este “etiquetamiento” no es una operación inocente aunque no siempre sea conciente. Al etiquetar, generalmente no sólo describimos o nombramos objetivamente ciertas características reales de los estudiantes. Al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a construir aquello que nombramos.

Aquellos alumnos, los alumnos ahora

*En ese momento, un alumno era... Y, un poco...tenía la imagen... Bueno, yo no hacía tantos años que había... O sea, estaba, me había pasado del otro lado del mostrador, pero no hacía tanto. Entonces... tenía... como una... división de, de... clasificando, ¿no? No me parecían todos iguales... La UBA tiene un ambiente que es bastante competitivo. Son muchos alumnos. Pero siempre hay una cosa de... el grupito que es el que,... pelea y discute las ideas del profesor. Entonces... yo tenía un poco la idea de que había un grupito de alumnos que eran como... como un poco provocadores, desde el punto de vista intelectual; algunos, con formación y con lecturas... atrás; y otros, no. Y... después, un grueso de... más bien, como de... alumnos que trabajaban, y... que podían tener interés, pero no necesariamente... iban a participar, o que... en los debates, sino que iban a ser como más... a ver, más en una posición pasiva, de recibir.*

*Si tuviera que ponerle un título a esos grupos... Y, quizás estaban los... los... los inquietos y provocadores, por un lado. Y, este... los pasivos receptores, del otro.*

*El primer contacto con la enseñanza para la comprensión modifica mi concepción de aprendizaje... Bueno, eh... en primer lugar, que yo antes creía... Digamos, tenía la idea más de... más clásica y tradicional, de que los alumnos inteligentes eran los que... dominaban la inteligencia lingüística, y... lógico-lingüística y la matemática. O sea, esos eran los inteligentes, los que tenían capacidad de expresión... capacidad de argumentación, de contra-argumentar, de ser ágiles en eso... Bueno, ahí me doy cuenta que, que... la intuición que yo tenía de que... Porque no lo había leído. Cuando lo veo... Me doy cuenta de que hay muchas formas... de ser inteligente. Digo: Bueno, encontré una teoría que lo está respaldando; pero, al mismo tiempo, encuentro, no sé, como un punto de acceso, que me permite, este... generar estrategias más inclusivas. O sea, que esta cosa que venimos diciendo, que los alumnos se aburren en las clases, que no todos son interpelados por el discurso de las disciplinas, que a todos tienen... Pero que a su vez todos*

*tienen la oportunidad de poder... engancharse, y sentir, quizás... Poder enamorarse, quizás, de algo que no... sospechaban que se iban a enamorar. Bueno, esto te lo da la... si hay cierta apertura en la experiencia de aula. O sea, en que el... curriculum... real esté pensado considerando esa diversidad.*

*En el momento del primer contacto con el marco, eh... No, ahí todavía no estaba tan convencido. Ahí tenía como más, como... Tenía sospechas de que se iban a... De que los alumnos, si les... si les proponíamos otra cosa, eh... quizás, hacían otra cosa. Y que esa... Pero, pero... pero sí tenía como una intuición fuerte de que,... me iban a sorprender, de que iba a haber, eh... algunos que, en la versión de clase tradicional, que se enganchaban, que en esta nueva versión no se iban a enganchar; y que iba a ser una sorpresa con esos que uno normalmente dice que son los pasivos, o los vagos, o los... desinteresados. Y cuando... la probamos, con al de... contaminación del agua, encontré eso. Y encontré que los alumnos... me sorprendieron. Cosa que no me pasaba antes. Porque antes yo ya sabía lo que iban a hacer. Pero ahora me sorprendieron, porque... O me sorprendía porque se enganchaban más; o porque me preguntaban otra cosa, más interesante; o porque eran más creativos; o porque tenían algún... posibilidad de... de sentirse como más integrados. No..., tampoco... quiero idealizar la situación. No ocurría en todos los casos. O sea, que... me seguía planteando el tema de cómo hacer para que eso sucediera más... masivamente, ¿no?*

Tratar de hacer lo que proponía hacer. Algunos hitos significativos:

*En ese momento, la Sociología de la Educación... en el profesorado, eh... Bueno, lo que... En ese momento, lo que... Bueno, un... un dilema fuerte era... por qué, si yo proponía en Didáctica que se trabajara en el marco, por qué no lo podía hacer yo en Sociología. Qué era lo que tenía que hacer y cómo las convencía a mis compañeras de que eso valía la pena. Porque... en la cátedra uno tiene que... Yo no era, tampoco, el Profesor Adjunto. En ese momento yo era Jefe de Trabajos Prácticos. Entonces, medio como... que tenía que... que convencer al resto de que se pudiera hacer. Y, de hecho, lo primero que hice fue la unidad de Sociología de la Educación, la... diseñé con el marco, porque pensé que era la mejor manera de convencerlas. Entonces planteamos todo un tópico generativo, sobre si la escuela promueve o no el progreso social, y si... el sistema educativo... favorece que haya mayor igualdad o desigualdad. Y, a partir de ahí, este... fuimos planteando, bueno..., qué explicaciones daba cada teoría. Verlas un poco... cuál era el... Empezamos a darle un poco más la idea de qué decían las teorías y qué límites tenían las teorías. ... Cómo... Cómo se estudiaba... cada teoría, cuál era el objeto, cómo... con qué metodología. Y, bueno, eh... qué consecuencias tenía la definición de política educativa en... en el contexto histórico en el que se había formulado.*

*Aparece la conciencia de transformar el conocimiento disciplinar en un conocimiento a ser enseñado en determinado contexto a alumnos particulares y diversos que tienen en común el hecho de estar formándose como profesores en ciencias naturales.*



*Entonces... Bueno, empezó como a enriquecerse también el tópico de... desde ese lado. Y... después, otra cosa fue que... Nos... Nos ayudó a pensar mejor la idea de si ésta era una Sociología de la Educación, eh... igual a la que se le daba a los pedagogos; o si tenía que ser distinta. Porque ésta era para formar profesores. Y, bueno, efectivamente, pudimos ir... fuimos acomodándola para que fuera más para profesores.*

*Algunos hitos significativos entre ese momento y hoy... Bueno, en realidad... Bueno, una de las cosas es... cuando...cuando decidimos... poner...un taller de... de diseño de unidades en Didáctica General. Me parece que... ese fue... fue como... el, el combinar eso con algo que veníamos haciendo, que eran las micro-clases... fue como una cosa de integración. Que, de hecho, terminó en una ponencia, que terminamos... O sea, la materia era una materia clásica, donde se daban los temas clásicos de la Didáctica, con dos parciales. Y había microclases.*

*Y... acá, la reformulamos toda. Hicimos que... Volamos el primer parcial. Pusimos cuatro trabajos prácticos. Arrancamos con... con una... autobiografía. Lo tenían que analizar, modelos... de docente, que habían internalizado, etcétera. Después, una observación de clase, donde también analizaban, eh... estilos de, de enseñanza, etcétera. Después, el diseño de la unidad. Después, el diseño de la clase. Dar la micro-clase. Y... como final... propusimos armar un portfolio y seguir reflexionando, sobre los cuatro trabajos prácticos, elegir dos, y... incluir preguntas del estilo... Qué nuevas preguntas te hacés ahora que cursaste Didáctica General, para... tu práctica como futuro profesor? . Eso, yo no me hubiera animado ni por casualidad... hace diez años atrás. Porque hubiera dicho... No, le tenemos que tomar lo que dice Camilioni sobre... la didáctica de sentido común y lo que dice... Edith Litwin de las configuraciones didácticas... Y démosle que nos cuenten eso. Y... la verdad, eh... Yo tuve ahí un, un... Digamos, tuve bastante discusión, pero buena discusión con mis co... con mis colegas, que accedieron a hacer esto... El primer año, incluso, el portfolio nos quedó como no sabíamos que preguntar... Con lo cual, tuvimos que terminar ajustando. Nos quedó... muy bien. O sea, que yo diría que, ahí, hubo como un hito importante, de... de pensar que... que tenía que estar vinculado el contenido con los intereses de los alumnos, con su futuro profesional, con... con problemas que fueran así, como... como generativos... que trabajáramos mucho sobre sus nociones previas de qué era enseñar... Porque, justamente... lo que más nos interesaba era ver si podíamos impactar ahí. Y, de hecho, ahora tenemos un subsidio donde vamos a estar investigando cosas que, que... en alguna medida, vamos a... tener evidencias sobre si... Si esta manera de formarlos en el CEFIEC les hizo modificar formas de pensar sobre la enseñanza.*

Javier, al igual que Marisa tiene el doble desafío: la disciplina que enseña es la didáctica o sea se ve en la situación de replantear su disciplina al tiempo que replantear como enseñar a enseñar. Los múltiples roles que desempeña en lo personal y en lo profesional contribuyen a estos replanteos. Javier, simultáneamente es profesor universitario, asesor pedagógico y desarrolla tareas de formación continua en diferentes ámbitos. Uno de los ámbitos en los que realiza tareas

de desarrollo profesional docente es con el grupo de Latitud Nodo Sur al que hace referencia en esta entrevista:

*Otras cosas que pasaron en el medio... En realidad, a mí me vienen pasando como muchas cosas. Entonces, por ejemplo... Bueno, en el nivel de, en el nivel de la... de la gestión, me pasaba que, bueno, esto, estar como planteándome proyectos donde, de cada proyecto nuevo, tenía como que... eh... Tenía como misterios para de... de... resolver, y cosas que tenía que comprender yo para poder,... operar y para poder ver si... cómo construir con el otro.*

*... A nivel... personal... eh... y familiar, también me pasaban cosas. Como, bueno, qué significa hoy... ser... ser padre, por ejemplo. Entonces, toda la cosa de... eh... Bueno, cuánto... cuánto tiempo uno dedica a eso, cómo lo dedica, qué es lo que hace... Desandar cosas de mi propia... socialización primaria.*

*(...) Y... después... como capacitador, el tema de... los, los... los desafíos de pensar cómo, cómo... cómo puedo,... hacer un proceso en el cual yo me sienta que... que estoy realmente acompañando al otro para que el otro crezca.*

*... Y, bueno, la... la experiencia que tuvimos, eh... de los tres años en Villa Constitución, de... no es dar un curso suelto, sino ir acompañando al mismo grupo... También. O sea, ese tipo de... de... de cosas que, que hace que... Básicamente, yo estoy... Soy una persona muy curiosa, y... y muy... que me gustan los desafíos. Y, entonces, este... como... como que... veo que todo este enfoque también me... me, me... me ha estimulado y me ha ayudado a, como a... a seguir pensando nuevas formas de crecer.*

Cuando le pedimos pensar en qué elementos del marco valora con mayor potencialidad coincidente con el testimonio de otros/as entrevistados/as, señala que de trabajar sobre el concepto de desempeños como opera como articulador del posible cambio, introduce también la idea de puntos de acceso o puertas de entrada que es una de las derivaciones de la teoría de las inteligencias múltiples incorporadas al mando de EpC.

*Elementos del marco a los que les atribuyo mayor potencialidad innovadora... A mí, en lo personal, es la idea de desempeños. Me parece que la... la idea de desempeños, eh... es como una... cosa fuerte, porque... en general, veo que... los profesores de secundaria y los profesores de universidad, tienden mucho a la idea de... la clase expositiva, la cosa de... de dar, dar, dar, y como que con eso se... Entonces, esta idea de, bueno... qué van a hacer con eso, y que eso que van a hacer tenga cierto... ciertas posibilidades de que reconfiguren conocimientos, y que lo apliquen, etcétera... A mí me parece que... que eso es importante. Porque, aparte, no termina ahí. Porque, automáticamente, que, que... que veo que la actividad no tiene esa pata... necesariamente, me voy a hablar de las metas. Entonces, ya... no, no es que lo veo como suelto. Voy a ver la meta... Y después termino hablando del tópico. O sea, que, a mí, ahí, ahí yo encuentro un... un recorrido.*

*Otra cosa que también me parece muy potente es el tema de puntos de acceso. Pero no a mí, eh. Yo me doy cuenta que es algo que... que genera como... Moviliza. Moviliza bastante. Entonces es como que me parece que, bueno, quizás, eh... Para un... profesor que está, eh... iniciándose, el tema de puntos de acceso y el tema... Y, después, para uno que ya está como más formado, el... el tema de dimensiones de la comprensión. Me parece que son... como... La verdad que me sorprende. Dimensiones de la comprensión, no tanto. Pero el punto de acceso, sí, me sorprende que... En general, es algo que tiene como buena recepción y como que invita a seguir explorando las otras cosas...*

*Yo calculo que es porque... Porque tiene... tiene esta cosa de... de romper un poco con la rutina... de forma de presentar los temas. Y... tiene... como tiene un poder habilitante. Sobre todo, cuando lo uso en la universidad, me doy cuenta. Como que tiene un poder así de: Ah, bueno, se podría... Entonces, eh... como que... Experimentan los propios estudiantes esta cosa de que pudieran entrar al tema y que eso no, no es que... porque fue alternativa, este... se fueron por las ramas y no pudieron volver a engancharse después.*

*Si tuviera que apoyar a un profe novato... Y, yo creo que entraría... Me parece que la, la entrada de... de... metas y... tópicos, me parece que es una buena entrada. Porque... Otra cosa que me sorprende, este... es que veo que hay muchos profesores que no saben... por qué están enseñando lo que enseñan. Saben que tienen que enseñar eso, porque siempre se enseña... O porque: ¿Cómo no lo voy a enseñar? O... O porque, bueno... Me dieron este programa... Hay una cosa como... A mí me parece que hay una cosa bastante acrítica de parte de los profesores, de no sentarse a pensar qué es lo que yo pienso que es importante de... en esta materia, o... para qué... Para qué estoy enseñando esto. ... ¿Qué quiero que se lleven como conocimiento, como experiencia?, etcétera. Me parece que eso lo... lo tienen como un poco postergado... Y, bueno, entonces, me parece que entraría un poco por eso, ¿no? Por metas, por tópicos, por ese lado.*

### 6.12.2. Lo más sencillo, lo difícil

Javier reconoce el potencial innovador de los desempeños, sin dudas la tradición academicista en la que está formado hace que en su propia práctica el diseño de los desempeños sea el que a veces sigue trayéndole, como él mismo dice, algunos problemas...

*Los aspectos que me parecen más complejos de implementar... No..., no veo... que haya alguno en particular muy complejo. Quizás, este... el... Digamos, lo que yo noto es que, eh... genera un dilema fuerte... el tema de... la profundidad y la extensión. Y, asociado a eso, el uso del tiempo. Y, asociado a eso, eh... el tipo de... de variedad de recursos. O sea, el tratar de ser coherente... en toda la propuesta... Quizás es consecuente, también, con esto de, bueno, qué, qué imagen tengo de los alumnos, y... como el ir ajustando la propuesta al grupo que tengo. Eso yo... Eso sí lo veo difícil. O sea... Yo creo que uno puede lograr como afinar bien la coherencia interna entre todos los elementos del marco. Después,... lo que todavía no sé cómo se*

*hace es: Bueno, ahora, esta la diseñé para este grupo, ahora, el año que viene, tengo otro grupo que no tiene las mismas características... El, el tema de... la adaptación... la adecuación, yo lo veo que eso es difícil. Y, después, el tema del uso del tiempo... Porque, bueno, muchas veces los profesores dicen: Sí, esto está bueno, pero... como si fuese algo excepcional. Entonces... Pienso que el salto de... algo excepcional a armar toda una materia con esto... es algo que... que... que cuesta porque hay que... No solamente hay que agregar. Hay que renunciar a cosas. Para ganar en profundidad, hay que renunciar a cosas. Y yo veo que, en general, los profesores, nos cuesta... Y me incluyo... Eh... Tomar decisiones, Decir: Bueno, esto no lo voy a dar porque realmente no tiene sentido. Es mejor que... comprendan estas nociones, o... desarrollen estas competencias, etcétera.*

*Y las cosas más sencillas de poner en acción... En general... En general... a mí, una de las cosas que me resultan... más fáciles es, eh... definir las metas, por ejemplo. Qué es lo que yo quiero... qué es lo que me parece central de ese tópico, etcétera.*

*... Y tratar de... como de pensar... Ya ahí traducción... la traducción a los desempeños, ya me empiezo a poner un poco en problemas. Pero todo lo que es la relación de... el tópico, qué relaciones tiene... eh... con otros sistemas, con temas que les puedan interesar a los alumnos. Y eso después traducirlo... como cosa de contexto, y después traducirlo a metas... Eso en general lo... Me resulta más... más fácil.*

Cuando llega el momento de compartir el objeto Javier trae una imagen, la imagen de un fractal.

### 6.12.3. El objeto, la imagen de un fractal

Efectivamente lo que Javier narra refiere a las aproximaciones múltiples que está haciendo al marco, parece como que estuviese en el tránsito de *las capas de la cebolla al fractal*, y es en el fractal donde aparecen los otros con más nitidez. Es interesante, para ver este tránsito, leer la reflexión que ha provocado en Javier la lectura de la restitución, con un estilo muy diferente a otras reflexiones, casi podríamos decir, con una reflexión académico/personal, vuelve a dar cuenta de su proceso (ver reflexión a partir de la restitución).

*Bueno, es una imagen de... de... un fractal. O sea, son unos... Son números que, si se los coloca en un... en un programa de computación para que diseñe dibujos, eh... genera estas imágenes, donde... en la... A partir de un... diseño, ese diseño se va desplegando, entonces, si uno ve el diseño grande, y uno ve las pequeñas partecitas que tiene el diseño, es como que... en, en las partes pequeñas, quedan también representadas el todo. Y, al mismo tiempo, es una imagen como muy dinámica... que se va abriendo, eh... Y va, puede, también uno puede leer que gana profundidad... que gana también matices, eh... Es una... Es una imagen, para mí, muy... muy movilizadora, ¿no? Porque es como que yo me... me... me... Me imagino como cosas que se van desplegando en forma muy dinámica, ¿no? Como que uno va descubriendo cosas a medida que se va desplegando.*

*Para mí esta imagen representa bien la idea de aproximaciones, eh... múltiples, ¿no? O de... Sucesivas. ... Y la idea de... que... O sea, yo me imagino otra imagen puede ser... Una imagen que se usaba antes era más las capas de la cebolla. Pero la cebolla me resulta estática. Porque me habla sólo de la profundidad y la extensión. En cambio, esto... me parece que es más, este... Abarca más cosas, eh... Y porque me pasa que, cada vez que... que... entro a ver cosas del marco, eh... es como que le encuentro una vuelta de tuerca más. Es un poco esa la representación.*

*... Y, y... Por otro lado, eh... siempre uno podría hacer como más interpretaciones, como que cada partecita es uno de estos, estas aproximaciones. Pero, a su vez, están engarzadas en una... experiencia... que tiene más tiempo, eh?... Y se va como conectando. O sea, que... yo lo que noto es que el marco... como no es que... No es una receta en la que tenés que entrar siempre por el mismo lado... Y, bueno, es como que no tiene fin (risas). Siempre podés entrar de otra forma y... y descubrí algo nuevo... Descubrí algo nuevo del marco y descubrí algo nuevo de lo que vos no entendías del marco, y de cómo podés ayudar a otros a que comprendan el marco... Y... bueno, entonces, tiene muchas... aperturas.*

*... Bueno, lo que pasa es que en mi relación con el marco... Participan los otros, que son como las otras voces que yo tengo... O sea, los otros son otros reales y otros... internalizados, que tengo. ... Participan los objetos de conocimiento... eh... Y participan también las como... las prácticas. Las prácticas que se dan... con esos otros y con esas interacciones con esos objetos. O sea, es como que... Yo no, no... No me imagino estados finales... en la comprensión. Sino que me imagino siempre... siempre cosas en proceso. Entonces... Eh... Veo eso. Veo actores, veo objetos, veo interacciones. Y veo como estados de cosas, nuevos. Porque acá está todo azul, pero acá está todo de otro color, y acá de vuelta vuelve a aparecer. Como... la cosa medio espiralada que tiene también el... eh... la aproximación... sucesiva. Y que, y que hace que, bueno, sí... siempre estamos diseñando de unidades didácticas. Pero... eh... No estamos discutiendo igual ahora que hace... tres años. Hace tres años quizás estaba más preocupado por si la definición de ese objetivo era operacional o era una meta de comprensión... Hoy estoy más preocupado por otras cosas, por la coherencia interna, por ejemplo. Puedo dejar pasar que una formulación... No me parece tan importante. Pero sí me parece bueno que... en la narración, que es lo que me está contando el profesor, yo voy a querer... coherencia interna entre... entre lo que pensó del tópico, las metas y... y el desempeño que diseñó.*

*Hay una cosa de decir: bueno, eh... Cuando yo estoy mirando un diseño, como que puede ser mío, si estoy mirando, ¡qué sé yo!, los desempeños, estoy mirando una parte. Pero... esa parte está conectada con... con las metas, con los... También está... representado eso. Sí. Sí. O sea, me gusta porque tiene mucha potencia. Eh... Y tiene movimiento. Todavía no logro descubrirle toda la... todos los sentidos que tiene. Pero... eh... Pero, bueno, pero sí veo que... que es... que representa muchas cosas, así, potentes, de procesos, de dinámicas, de interacción, de que en una parte está representado el todo...*

*Pero de un proceso, de procesos de corto plazo y procesos de largo plazo. O sea... Casi como la comprensión y como la enseñanza.*

*(Risas) ¡Qué sé yo! ¡No sé! Es como que... Uno puede, uno va aprendiendo el oficio y... cada vez que uno... domina más una cosa, se anima a probar otra. Entonces, este... Fractal, podría seguir creciendo. Y, al mismo tiempo, en cada una, cosita nueva que uno prueba, hay cosas que son de antes. Y siguen estando. Y... pero, a su vez, en el conjunto... de la experiencia de uno, de la subjetividad de uno como profesor, ya... no es este pedacito, es todo. Como es... más grande. ... Lo que no sé si el... sí... Si esta representación,... incluye lo que uno deja... de, de hacer y de pensar y de ser... Porque es una... representación que más bien, acumula, suma, agrega...*

*No... No... O tiene una pretensión muy abarca... muy abarcativa. No me dice nada de... lo que, lo que deje... lo que ya dejé de hacer. Porque ya... no estoy convencido, o ya me lo cuestioné tanto que lo abandoné... Bueno, no sé si es posible olvidar.*

*O si no queda en algún lugar. No sé... Pero, bueno, también uno podría decir que... el... el... que el estadio actual es esta parte que está como más agrandada... Y que, en realidad, esto me está representando... el pasado, ¿no? Entonces... Pero, bueno, pero yo sigo siendo... hoy... Es como la charla, la discusión sobre qué son los recuerdos. ¿Son cosas del pasado? ¿Son cosas que reactualicé, entonces en realidad son cosas del presente? Eh... Y, digo, porque, también, cuando uno está... Porque es lo que me pasa cuando empiezo a diseñar una unidad nueva, o ayudo... empiezo y... Y cada vez que empiezo pareciera como que empiezo de vuelta (risas). O sea, tengo la sensación de... De que tengo que volver a redescubrir cosas, porque no... No es que de entrada me dice va a ser sobre genética y yo le digo: "Ah, la mejor forma es que lo enseñes así, así, las metas tienen que ser..." No. Es como que... Sé que ahí tengo que empezar de vuelta. Y, bueno, ¿qué sería lo importante que aprendan de genética? (risas) ¿Por qué te interesa a vos? Y... ahí, cuando se lo pregunto al otro, me lo pregunto a mí también.*

*Pero también sé que tengo desde dónde rastrear... Porque... Porque, bueno, porque también, este... en todas las disciplinas, hay como núcleos conceptuales que son muy estructurantes, que tienen que ver con... acuerdos que hay en las comunidades... eh... de expertos. Y, bueno, eso aparece... recurrentemente en los currículos. Y en lo que los profesores creen que es importante para enseñar.*

La imagen del fractal de Javier tiene algo similar al calidoscopio de Cecilia O. Es interesante recuperar por que Javier prefiere esta imagen a la de las capas de la cebolla que si bien en cada capa muestran algo diferente en un momento se agotan. La idea del fractal, al menos en el relato de Javier, da idea de algo que puede expandirse casi sin límites, que puede seguir desarrollándose, casi como la imaginación y el proceso creativo que a partir de lo dado genera lo nuevo.

## CAPÍTULO 7.

### RESULTADOS II. CONTRASTANDO LOS CASOS

---

En este segundo capítulo de resultados presentamos un análisis realizado en el sentido del valor<sup>9</sup>; es decir, generando categorías de análisis a partir de la puesta en diálogo del corpus empírico y del corpus teórico, mediados por nuestras preguntas de investigación que, así como sus objetivos, fueron el eje estructurante del análisis.

1. ¿Cómo comprenden los docentes que trabajan con el marco de *Enseñanza para la Comprensión*, la enseñanza, el aprendizaje y la disciplina que enseñan?

En este acápite describiremos sus comprensiones y los cambios que se han operado en los docentes en sus concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y las disciplinas que enseñan a partir de la incorporación de las ideas del marco de EPC.

---

<sup>9</sup> Juan Samaja (1993) expone tres direcciones de análisis de la información conforme los elementos del dato, como estructura invariante de la información científica: a. el análisis en el sentido de la Variable, el cual se adecua a diseños predominantemente descriptivos y supone el tratamiento de la información con el apoyo de la estadística (distribuciones de frecuencia, cruces de variables); b. el análisis en el sentido de la Unidad de Análisis, el cual permite identificar pautas o perfiles que comparten grupos de unidades de análisis y supone cruzar un conjunto mayor de variables entre sí; c. el análisis en el sentido del Valor – propicio para estudios de carácter exploratorio– que tiene como objetivo identificar o reconocer, con posterioridad a la recolección de la información, los valores de las variables que previamente no estaban operacionalizadas.

2. 2. ¿Cuáles son los desafíos (prácticos y conceptuales) que identifican cuando intentan incorporar las ideas de EpC en su práctica de enseñanza?

Trataremos de identificar y describir estos desafíos y como son valorados por ellos/as.

3. 3. ¿Cuáles son las valoraciones de los profesores acerca de los aportes del marco de EpC a su práctica?

Identificaremos las propias valoraciones de los docentes con respecto a las potencialidades y a los aportes del marco de EpC, tanto a su propia práctica como a la de los otros/as.

4. 5. ¿Cuáles han sido los hitos y las condiciones que permitieron el proceso de apropiación de este marco de trabajo?

Para el desarrollo de este análisis nos preguntamos: ¿Se pueden caracterizar los procesos de apropiación del marco? ¿Qué diferencias encontramos? ¿Con qué se relacionarían estas diferencias?

Aquí intentaremos caracterizar los procesos de apropiación del marco, identificar si existen diferencias e hipotetizar, si es posible, acerca de algunos factores que podrían incidir en ellas.

Finalmente, en las conclusiones recuperaremos los aspectos de este análisis que hoy consideramos más relevantes e intentaremos dar cuenta de algunas lecciones que podemos extraer de este análisis para repensar los procesos de formación inicial y continua de los docentes en pos de proponer estrategias fructíferas para acompañar su desarrollo profesional

Como ya hemos anticipado en la introducción de la presentación de los resultados, para el segundo momento del análisis (de contrastación) nos apoyamos en el uso del Atlas.ti. Partimos de algunos códigos *a priori*, dados por la matriz de datos, que permitieron la construcción del guión para la entrevista, y de los códigos abiertos, que surgen del primer nivel, más descriptivo, de análisis. En un segundo nivel, a partir de las hipótesis, buscamos categorías de un orden superior, que organizan significativamente a las primeras (codificación axial). Finalmente, en un tercer nivel, intentamos generar un conocimiento que nos permita profundizar en nuestras comprensiones, generar una serie de aproximaciones e hipótesis que explicitaremos en las conclusiones, así como dar abrir interrogantes para futuras investigaciones.

## **7.1. ¿CÓMO COMPRENDEN, LOS DOCENTES QUE TRABAJAN CON EL MARCO DE EPC, LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA DISCIPLINA QUE ENSEÑAN?**

Para poder dar cuenta de estas comprensiones fue necesario indagar en las modificaciones que los docentes identifican en sus narraciones en diferentes momentos de su ejercicio profesional.



Evocar un momento anterior al encuentro con el marco de EpC y tratar de rememorar sus concepciones de enseñanza, aprendizaje y alumno; e identificar cómo se fueron modificando esas concepciones en su proceso de apropiación del marco nos remite al modelo de práctica docente que sustentamos. La práctica docente se estructura a partir de la articulación de tres funciones: docente-alumno-conocimiento y desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de estos elementos determina el valor y el lugar de cada uno de los otros. En este sentido entendemos a la práctica docente como una práctica relacional. Cada uno adquiere su significación en el sistema de relaciones que interjuegan y se remiten recíprocamente. Esta práctica requiere de esta mutua referencialidad de las funciones y éstas no se pueden definir al margen de ella (Guyot, 1999).

Para iniciar el análisis tomamos de sus relatos las narraciones acerca de qué consideraban que era aprender y un alumno; su disciplina y la enseñanza y el trabajo docente en algún momento de su trayectoria profesional antes del encuentro con las ideas del marco de EpC, en sus primeros contactos con el marco y actualmente. Es interesante que casi todos/as ellos/as al referirse a algún momento antes del encuentro con el marco rememoraron sus primeras experiencias docentes. Aún quienes tienen una larga trayectoria, más de 30 años y un contacto con el marco que no supera demasiado los diez años, al solicitarles esta primera evocación, remitieron a sus primeras experiencias.

### **7.1.1. Los alumnos: de una mirada que etiqueta y simplifica a la posibilidad de la sorpresa, al reconocimiento de la diversidad y a la ampliación de la participación en el currículo**

El etiquetamiento en tipologías de estudiante aparece en varios de los relatos como una manera de caracterizar a los estudiantes. En muchos casos este etiquetamiento, es percibido hoy desde la narración pero no necesariamente podríamos afirmar que fuese asumido de ese modo en aquel momento. El etiquetamiento es una parte del conocimiento práctico de los maestros, que éstos usan para conocer a sus alumnos. El maestro tipifica a sus alumnos –y a su vez, es tipificado por ellos–. El “etiquetamiento” no es una operación inocente. Al etiquetar, cuando por ejemplo decimos que Mario es “disciplinado”, José es “inteligente”, María es “desordenada”, no sólo describimos o nombramos objetivamente ciertas características reales de los estudiantes. Al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a construir aquello que nombramos (Kaplan, 2001).

Inteligencia, la participación “visible”..., el interés, son factores que señalan como valorados los/as docentes entrevistados/as, esto era asociado con la “actividad del alumno”: activos y pasivos, inteligentes y no inteligentes, interesados y apáticos, los estudiantes son nombrados como portadores de estos atributos.

*Entonces... tenía... como una... división de, de... clasificando, ¿no? No me parecían todos iguales... idea de que había un grupito de alumnos que eran como... como un poco provocadores, desde el punto de vista intelectual;*

*algunos, con formación y con lecturas... atrás; y otros, no. Y... después, un grueso de... más bien, como de... alumnos que trabajaban, y... que podían tener interés, pero no necesariamente... iban a participar, o que... en los debates, sino que iban a ser como más... a ver, más en una posición pasiva, de recibir. (...) Si tuviera que ponerle un título a esos grupos... Y, quizás estaban los... los... los inquietos y provocadores, por un lado. Y, este... los pasivos receptores, del otro* **P12: Javier.rtf - 12:9 [Siempre... siempre pensé que tra...]** (8:15) Codes: [2-3: antes concep aprendizaje / alumno]

*(...) los alumnos inteligentes eran los que... dominaban la inteligencia lingüística, y... lógico-lingüística y la matemática. O sea, esos eran los inteligentes, los que tenían capacidad de expresión... capacidad de argumentación, de contra-argumentar, de ser ágiles en eso.* **P12: Javier.rtf - 12:16 [yo antes creía... Digamos, tenía...]** (37:37) Codes: [2-3: antes concep aprendizaje / alumno]

*... ser alumno era, eh... cumplir...El alumno era ese que cumplía, eh... con la tarea, que en clase prestaba atención, que hacía preguntas, no el alumno pasivo. Al contrario, el alumno pasivo, uno lo miraba como que no... no se interesaba o que algo pasaba que no se... no... no se enganchaba con la materia. Eh... Y un... O sea, que le alumno que te preguntaba, tenía mayor valoración.* **P 9: Emma transcripta.rtf - 9:17 [En ese momento, para mí el apr...]** (22:24) Codes: [2-3: antes concep aprendizaje / alumno]

También están quienes reconocen o bien haber tenido poco presente a los estudiantes o bien haber tenido una mirada que podemos llamar simplificada y cosificada del estudiante. El otro en tanto otro, diverso, sujeto de derecho, aparece desdibujado, generalmente definido en un solo plano: quien tiene que aprender, quien estudia para conseguir un trabajo mejor, etcétera.

*El alumno que yo pensaba era como sin emoción, como un... como un objeto que incorpora cosas a través de procesos que otros estudiaron y que se repiten, y que no se alteran en función del contexto o las emociones. Como si fueran paquetes (...) La idea de alumno en ese momento era medio rígida, como una especie de alumno que había estudiado...* **P11: Pía transcripta.rtf - 11:25 [El alumno que yo pensaba era c...]** (27:27) Codes: [2-3: antes concep aprendizaje / alumno]

*Un alumno era...una persona interesada en... en tener un estudio universitario, por una cuestión social, de oportunidades..., de conseguir buenos trabajos.* **P 4: Daniel V Mercedes transcripta.rtf - 4:20 [En ese momento, el aprendizaje...]** (16:24) Codes: [2-3: antes concep aprendizaje / alumno]

*...un alumno, en ese momento, es un chico, menor, hubiera pensado siempre en un menor, que está en la escuela para... aprender.* **P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:16 [En ese momento, aprender tenía...]** (13:15) Codes: [2-3: antes concep aprendizaje / alumno]

*...la imagen de alumno que uno tenía era la de un pibe que, siguiendo algunos buenos pasos que vos le marcabas, era capaz de, eh... interesarse y aprender las cosas que vos le... le querías enseñar.* **P 5: Graciela**

*transcripta.rtf - 5:27 [la imagen de alumno que uno te...] (20:20) Codes: [2-3: antes concep aprendizaje / alumno]*

*Yo estaba muy preocupada por esto, mi disciplina, cómo se aprende la literatura y cómo se aprende a escribir; y qué tiene que ver esto de cómo se aprende con, esto, digamos, con el alumno... Que, en este caso, tiene que hacer eso: aprender...porque no puedo...dejar de hacer la comparación. Como si esto fuera una cuestión, sí, como muy lineal o muy de... de un solo plano, como... ¿Cómo explicártelo más? Eh... porque, inevitablemente, lo relaciono con lo que viene después. La imagen sería un alumno que aprendía, y mi disciplina; y una relación como de un solo plano. P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:22 [cuando yo pensaba en el aprend...] (16:17) Codes: [2-3: antes concep aprendizaje / alumno]*

En el contexto de los relatos y de estas concepciones no está ausente el alumno como aquello que hay que tener bajo control, que puede tornarse amenazante...

*...el alumno... era el que... tenía que aprender, y yo, aunque me sentía insegura, era la que estaba con todo el saber encima. Y... eh... no tenía, eh... alumnos con los cuales realmente establecía diálogos; eran monólogos. O sea, yo hablaba, enseñaba, y ellos escuchaban; y, cuando hablaban, este... lo que decían era, básicamente, o lo que yo escuchaba, era, básicamente, lo que se asemejaba a lo que yo había dicho. P10: Marisa G San Luis transcripta.rtf - 10:18 [En ese momento, ... yo tenía muc...] (48:48) Codes: [2-3: antes concep aprendizaje / alumno]*

*El alumno en ese momento no era... no era muy tenido en cuenta (risas). No, o sea... Es como te decía, que no había establecido un contacto todavía con el alumno. Y quizás no sabía graduar lo que, lo que le quería enseñar, cómo llegar a él, qué le interesaba. No estaba muy pendiente de lo que era el alumno, excepto que estuviera bajo control. P 2: Andrea San Luis transcripta.rtf - 2:21 [En ese momento, no era concien...] (22:25) Codes: [2-3: antes concep aprendizaje / alumno] [2-5 antes concep disciplina / enseñanza]*

La multiplicidad de referentes que aluden al alumno de una manera disociada de la relación docente alumno conocimiento, y casi como medio para desarrollar una tarea que, como dice Andrea, sabía que le fascinaba: la enseñanza, contrasta con el hecho de que al parecer para varios de ellos la noción que menos se ha modificado es la concepción de aprendizaje.

Más allá que les resulta difícil, desde el hoy identificar como concebían el aprendizaje, al indagar sobre esta concepción rastreandola en el pasado, los entrevistados/as casi mayoritariamente señalan que en relación con el aprendizaje es dónde menos notan modificaciones en su concepción. Tanto pioneros como no, y quienes tienen más años de ejercicio y quienes son más noveles, comparten estas afirmaciones.

Aún así en quienes identificamos algunos cambios parten de la idea de aprendizaje como potencialidad, ligado a la idea de crecimiento y de desarrollo, moviéndose luego a miradas que podríamos llamar más ligadas a las teorías constructivistas.

*En ese momento, aprender tenía que ver con crecimiento, con desarrollo, de condiciones, de potencialidades, con instancias que propiciaran, que despertaran. (Cecilia O.) P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:16 [En ese momento, aprender tenía...] (13:15) Codes: [2-3: antes concep aprendizaje / alumno]*

*Un alumno era una... una persona con múltiples potencias, que todavía faltaba pasarlas a acto, pero que estaban en él, y que había que ayudar a sacar eso que él tenía, y que tiene. (...) Aprender es ese proceso de... de perfeccionamiento personal. (Andrea S.) P 1: Andrea S.rtf - 1:35 [en ese momento, un alumno era ...] (32:32) Codes: [2-3: antes concep aprendizaje / alumno]*

Sólo en algunos casos, como Susita o Cecilia o refieren al aprendizaje como acumulación de datos y o conocer y usar cierta información o estructuras. La enorme difusión de las ideas del constructivismo en nuestro país pueden explicar esta dificultad de los/as entrevistados/a por discriminar cuál era su concepción de aprendizaje en los primeros años de sus trayectorias y si estas se han modificado o no. Tal vez los testimonios de Andrea S. y de Marisa sean iluminadores en este sentido:

*Me parece que mi enfoque... sin poderle poner el nombre, en ese momento, siempre fue muy constructivista. ... Si bien en aquel momento no podíamos hablar de constructivismo (...) Con lo cual, el marco de la enseñanza para la comprensión lo que viene a hacer es a retomar y a reforzar esto. Pero me parece que el enfoque, en ese sentido, sigue siendo el mismo. P 1: Andrea S.rtf - 1:17 [En cuanto qué es el trabajo do...] (59:61) Codes: [3-4: impacto conc trabajo doc]*

*En ese momento,... yo tenía mucha teoría acerca de... este... lo que era aprender, lo que era un alumno... este... lo que... Quiero decir, que una cosa es lo que hubiera dicho, y otra cosa... O sea, el discurso, y otra cosa la realidad. P10: Marisa G San Luis transcripta.rtf - 10:18 [En ese momento, ... yo tenía muc...] (48:48) Codes:[2-3: antes concep aprendizaje / alumno]*

Parecería que “aprendizaje” y “concepción de alumno” están menos articuladas de lo que la teoría sugiere ya que a los entrevistados/as les resulta más claro poder ver sus modificaciones en la concepción de alumno y el lugar que éstos tienen cuando pensamos en la enseñanza que identificar modificaciones en su concepción de aprendizaje.

Si analizamos la evolución de estas ideas vemos cómo, desde los primeros contactos con el marco, y haciendo un segundo alto en el hoy, encontramos testimonios que afirman un cambio en la mirada y en el lugar que ocupan hoy los estudiantes:

*Lo que se está gestando ahora... Hay una mirada diferente sobre el alumno. Hay una mirada del alumno como persona, no sólo como alumno, sino del pensar, bueno, qué siente, qué le pasa, qué le interesa, eh... Qué necesidades tiene. Porque todo eso hace a la significatividad. Y creo que todo esto,... el marco lo trae, ¿no? Ya no es ese sujeto que recibe lo que yo le enseño, sino que antes de yo darle algo, tengo que saber qué es lo que él necesita adquirir.*

**P 1: Andrea S.rtf - 1:45 [Lo que se está gestando ahora...] (81:82) Codes:**  
[4-3: concep aprend/alumno]

*Si comparo el alumno que me imaginaba a los '70 con éste, se diferencian en que, bueno, al alumno de hoy no sé si lo podría tener atento y sentado y escuchándome (Risas) una hora, como los tenía antes. Que, seguramente, pobres, ponían la cara; no sé si terminaban escuchándome. P 9: Emma transcripta.rtf - 9:27 [Este tránsito se fue dando a l...] (45:52) Codes:*  
[3-3: impacto en conc aprend/alumno]

*... No, es mucho más interrelacionado. Y... y descubro que... que ellos disfrutaban más lo que hacen. En cuanto a los alumnos, por ejemplo, la participación. O sea, el hecho de que estuviésemos uno al lado del otro, en ese sentido, para mí... fue muy importante y creo que fue altamente desestructurante para los dos, para los alumnos y para mí. O sea, realmente, los chicos me decían: 'Cómo que puedo opinar, que puedo elegir...'. P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:31 [En estos hitos, los cambios má...] (38:40) Codes:* [4-1: recuerdo imagen o situación] [4-3: concep aprend/alumno] [4-4: conc disciplina/enseña]

*Y ahí, el, el alumno... es como que tuvo un rol fundamental y fue autónomo. Eso es lo que y... me gustaba de ver que... que la consulta era importante, eh... 'Profe, se da... ¿se dio cuenta de esto?'. Esa sorpresa. P 2: Andrea San Luis transcripta.rtf - 2:34 [Y ahí, el, el alumno... es como ...] (48:48) Codes:* [4-3: concep aprend/alumno]

*De repente, haberse sentido involucrados, tan de otros lugares, por ese mismo concepto... creo que los ayudó a entender que estábamos tratando de mostrarles... Eh... La cuestión de los... de los alumnos... (...) Entendí varias cosas de los alumnos. Una creo que tuvo que ver con la confianza ésta de... bueno, si la propuesta es lo suficientemente movilizadora y el desempeño... tiene el desafío, algo les va a pasar (Risas), por más que vinieran como vinieran. P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:36 [tengo dos imágenes, que van pe...] (40:47) Codes:* [4-1: recuerdo imagen o situación]

*...la visión, la visión del alumno, me parece que... por ahí, se movió... de un potencial a un... a un agente, a un... a un protagonista activo, no tan un potencial. ... sino... alguien que, al que... escuchar mucho, y... y encontrar, digamos, en esa escucha, también... esta idea de que no, no todo tiene que venir pensado de mi cabeza. P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:35 [me resulta muy difícil hacer e...] (36:36) Codes:* [4-3: concep aprend/alumno]

*Porque antes yo ya sabía lo que iban a hacer. Pero ahora me sorprendieron, porque... O me sorprendía porque se enganchaban más; o porque me preguntaban otra cosa, más interesante; o porque eran más creativos; o porque tenían algún... posibilidad de... de sentirse como más integrados. (...) Pero que a su vez todos tienen la oportunidad de poder... engancharse, y sentir, quizás... Poder enamorarse, quizás, de algo que no... sospechaban que se iban a enamorar (...) O sea, en que el... currículum... real esté pensado considerando esa diversidad. P12: Javier.rtf - 12:19 [Tenía*

*sospechas de que se iban...]* (39:39) Codes:[3-3:impacto en conc  
aprend/alumno]

### **7.1.2. La disciplina a enseñar: de monolítico e instrumental: un conjunto de herramientas que había que entregar; a un conocimiento de planos múltiples que hay que redescubrir**

En muchos de los casos, en las primeras etapas del desarrollo de la profesión las disciplinas a enseñar eran entendidas en su carácter instrumental, (la matemática, el inglés o la pedagogía) eran concebidas como herramientas y estrategias, para la acción o para el pensamiento. Para algunos otros y dado los objetos de sus disciplinas (la sociología, la didáctica, la literatura etc.) estas eran entendidas como cuerpos complejos y valiosos a transmitir.

La disciplina que se enseña, en todos los casos aparece como un objeto valioso y valorado. Un cuerpo de conocimientos organizado, creado por alguien, que el docente tiene que entregar, dar, transmitir, hacer llegar. Independientemente del área de trabajo la concepción de alguna manera “bancaria” de la educación, en la que el conocimiento “se entrega”, “se ofrece”, “se da”, “se narra” , en síntesis se deposita caracteriza muchas de las narraciones de las primeras relaciones entre disciplina y enseñanza.

*Enseñar pedagogía es... (un largo silencio...) Para mí, es darle los instrumentos para que, después, esa... esa persona vaya, en su propia profesión, pueda generar estos procesos de pensamiento, ¿no? O sea, dar instrumentos para pensar, para pensar luego la acción. P 1: Andrea S.rtf - 1:39 [Si me ubico en la cátedra de p...] (36:38) Codes: [2-5 antes concep disciplina / enseñanza]*

*Enseñar inglés era, eh... ofrecer esta herramienta, demostrarla, mostrarla en sus usos, y hacer que los alumnos la incorporaran. P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:18 [En cuanto a qué era inglés y q...] (17:18) Codes:[2-5 antes concep disciplina / enseñanza]*

*...enseñar (Didáctica), en mi práctica docente, eh... terminaba siendo un mero discurso. O sea, porque... seguía, en el trabajo docente que yo hacía, este... desarrollar teoría, para que lo pusieran en práctica esos estudiantes una vez que ellos fueran docentes. . P10: Marisa G San Luis transcripta.rtf - 10:20 [Para mi en ese momento la didá...] (52:52) Codes: [2-5 antes concep disciplina / enseñanza]*

*...enseñarla (sociología de la educación) (...) Y, era, tenía como una cosa un poco así como de, de... rito iniciático (...) tratar de ser el mejor divulgador de los... secretos del oráculo (...) P12: Javier.rtf - 12:7 [Y mi visión de la disciplina y...] (22:26) Codes: [2-5 antes concep disciplina / enseñanza]*

*Mi visión respecto de la lengua y la matemática, que eran las disciplinas que me interesaba enseñar, en ese momento la verdad es que teníamos una visión muy empobrecida. Era un conjunto de contenidos que estaban puestos ahí y que eran valiosos de ser enseñados para, porque eran básicamente instrumentales. Servían para la vida cotidiana... Digo, la dimensión era la...*

*La dimensión del contenido más valioso era la instrumentalidad. Servía para leer en la vida y manejarse con la lengua escrita, y servía para hacer cálculos y comprar en... en... en el almacén, digamos. Siempre remitiéndola a esa escena, ¿no? Pero una dimensión bastante restringida. Y un dominio bastante también... restringido de las disciplinas, ¿no? P 5: Graciela transcripta.rtf - 5:33 [Mi visión respecto de la lengu...] (25:27) Codes: [2-5 antes concep disciplina / enseñanza]*

*...caracterizaba a la disciplina como un objeto... Como un complejo... que... digamos, que... con un valor social muy importante y con..., una distancia, muy marcada, respecto a los intereses de los alumnos con los que yo tenía que trabajar. Y en ese momento, la función de la enseñanza era hacer de este objeto algo atractivo para que ese... alumno tuviera alguna intención de acercarse a él y de... y de entender estos valores y de apropiarse. P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:26 [caracterizaba a la disciplina ...] (21:23) Codes: [2-5 antes concep disciplina / enseñanza]*

Entre los desafíos que implica el trabajo con el marco de EpC una de las comprensiones que los docentes valoran y refieren es el cambio en relación con la concepción acerca del conocimiento en general y de su disciplina en particular. En este sentido identificamos diferentes movimientos:

- a. el de aquellos que asumen que lo que enseñan implica un recorte y que como tal ese recorte requiere de una resignificación y jerarquización de los contenidos de la disciplina.
- b. el de aquellos que trabajando con el marco amplían su concepción de su disciplina y en ese sentido comienzan a establecer relaciones, que antes aparecían como restringidas, dentro de la propia disciplina y con otras.
- c. quienes entienden que la disciplina ya no es un bloque monolítico que se “entrega” o se “recorta” sino que es un objeto multidimensional y que es el propio proceso de pasar de “campo disciplinar” a “campo disciplinar a ser enseñado” donde esta disciplina es fértil en multidimensionalidad.

Es probable que los tres modos descriptos de redefinir las disciplinas sean niveles en la redefinición. Nos atrevemos a plantear esta hipótesis porque al agrupar las narraciones según este criterio son justamente pioneros en el marco y con mucha experiencia en la docencia y en la formación de otros docentes quienes logran comprender en este sentido la multidimensionalidad y articulación de las disciplinas.

Uno de los interrogantes y desafíos que nos planteamos para investigaciones futuras será investigar más profundamente en qué medida podemos tomar estos tres modos de resignificación de la disciplina como “niveles en la comprensión de la disciplina, en el pasaje del conocimiento experto al conocimiento enseñado”, que el marco contribuye a construir.

Algunos referentes que permiten entender estos tres estadios o modos de resignificación pueden enunciarse del siguiente modo: como recorte y jerarquización; identificando nuevas dimensiones

dentro de la disciplina y en conexión con otras y la disciplina y sus múltiples planos. A continuación presentaremos referentes que nos permiten construir esta hipótesis.

Como recorte y jerarquización:

*Bueno, por supuesto, el pararse diferente frente a la materia, ¿no? Porque... es pensar de, bueno, qué es lo que yo quiero que los alumnos comprendan de este recorte. Inclusive, pensarlo desde recortes. Porque, a veces... está esta idea de que,... si bien se ha trabajado mucho desde que... lo que se enseña no es ciencia, en el fondo, eh... hay una idea de la no transposición didáctica, ¿no? De que yo estoy enseñando ciencia y en el laboratorio estamos haciendo ciencia. Entonces, de repente, ponerse a pensar en qué es lo que realmente quiero que mis alumnos comprendan, me lleva a tomar conciencia de que estoy haciendo un recorte. P 1: Andrea S.rtf - 1:47 [hay una parada, un pararse dif...] (84:84) Codes: [4-4: conc disciplina/ensñza]*

*Primero fue una discusión sobre la propia disciplina. Claro, fue totalmente una discusión desde ese lugar. Todavía la tenemos, no te creas que no. Eh... si enseñar inglés implica la enseñanza de todos los subsistemas, ¿no?, lingüísticos, que son muy rígidos. ¿Es gramática?, ¿es fonética?, ¿es morfología? P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:9 [No fue fácil, en realidad. O s...] (64:65) Codes: [5-5: Dificultades implementación]*

**b. Identificando nuevas dimensiones dentro de la disciplina y en conexión con otras:**

*Y la visión de lo que enseño y qué significo enseñarlo, en Robótica, específicamente... bueno, enseño Robótica, y el significado de enseñarlo es que integra un montón de disciplinas. P 4: Daniel V Mercedes transcripta.rtf - 4:25 [Y la visión de lo que enseño y...] (56:58) Codes: [3-5: impacto disciplina y su ensza]*

*El inglés va a seguir siendo esta... gran posibilidad de comunicarse, de ir más allá, de aprender otras culturas... Pero... Y la Gramática, en realidad, como disciplina, es la que... nos va a permitir poder ver un por qué o un para qué de todas las estructuras que subyacen al, al lenguaje. P 2: Andrea San Luis transcripta.rtf - 2:29 [el Inglés es... sigue siendo una...] (43:44) Codes: [3-5: impacto disciplina y su ensza]*

*Si volvemos a pensar qué es la matemática y qué es enseñarla, la matemática es, eh... poder... realizar en la vida cotidiana un montón de actividades valiéndose de la matemática. Es... mejorar... las distintas actividades que yo tengo que realizar en mi vida, muchas veces, conociendo la matemática. Poder interpretar la realidad, y los discursos, en los distintos ámbitos, conociendo matemática. Y, después, es poder aplicarla. Pero también, descubrir... a la matemática como disciplina en sí misma. Y ver que tiene su atractivo. P 9: Emma transcripta.rtf - 9:32 [Si volvemos a pensar qué es la...] (82:82) Codes: [4-4: conc disciplina/ensñza]*

*Es como si el inglés hubiera pasado de ser una herramienta a ser más que una herramienta. Además... un movilizador del pensamiento... Y hacerlo a propósito. P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:34 [Desde este primer contacto, en...] (30:31) Codes: [3-5: impacto disciplina y su ensza]*



*Inglés ya no es una herramienta para la comunicación, sino que... es el idioma en sí mismo, el idioma como sistema, con todas sus partes, es la enseñanza del idioma, el aprendizaje del idioma. O sea que comienza a ser atravesado por un montón de cuestiones, que antes no lo estaba (...). Entonces, de pronto, si yo enseño solamente mi disciplina, eh... sentía que era una cosa muy rígida, que acababa en dos minutos, digamos, a lo que yo podía aportarles en cuanto a la comprensión global, al entendimiento, a todo lo que pudiese generar. Eh... Creo que ahora es diferente en el sentido de que yo puedo... mostrarles un montón de otras cosas, ponerlos en contacto con otra información, hacerlos reflexionar. Por ejemplo, en mi área, la cuestión de hacerlos reflexionar acerca de los principios de investigación de las disciplinas, algunos conceptos epistemológicos... Es algo totalmente innovador, o sea, es algo totalmente diferente. Y yo no entiendo, al día de hoy, cómo un alumno, o un futuro docente, puede desconocer... desde dónde se parte, por qué, para qué, cómo... me parece que esos son interrogantes que se pueden responder y... y a los alumnos también. **P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:33 [mi disciplina es muy estructur...] (43:43) Codes:[4-3: concep aprend/alumno] [4-4: conc disciplina/ensñza]***

**c. La disciplina y sus múltiples planos:**

*Mirar no sólo el aprendizaje del otro sino la propia experiencia de aprendizaje; un conocimiento amplio de tu disciplina que te permita desarmarla con sentido; y la posibilidad de confrontar, trabajar con otros, discutir con otros, son como tres vías.(...) poder entonces sí diseñar una propuesta para estos chicos que... que tenga que ver con... con las disciplinas desarmadas, transformadas en objetos problemáticos, donde puedan estos chicos intervenir de una manera... Con desempeños. **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:34 [poder entonces sí diseñar una ...] (36:36) Codes: [3-5: impacto disciplina y su ensza]***

*Porque... ¿qué es enseñar didáctica?... ¡Es enseñar!, es enseñar y... es la posibilidad de... bueno, aprender a enseñar, de... de, de trabajar en esta relación docente-alumno-conocimiento, desde distintos lugares...ocupando, bueno, el lugar del docente, el del alumno. Y en este... en esta circulación de favorecer la circulación del conocimiento. Es la responsabilidad del docente que... permita que... ese... ese espacio... sea realmente un espacio... de aprendizaje conjunto, ¿no? (...) O sea, enseñar didáctica ya... incluso, ya ni lo digo; ya ni hablo de enseñar didáctica, ni de buscar cuál es el objeto... de la didáctica, y esta preocupación por definirla, si tiene, si no tiene objeto. **P10: Marisa G San Luis transcripta.rtf - 10:28 [Si, yo creo que... me ayudó, bás...] (65:71) Codes: [4-3: concep aprend/alumno] [4-4: conc disciplina/ensñza]***

*Puso en duda o en inquietud la relación con las disciplinas. Entrar a mirar las disciplinas desde un lugar... Si pudiera ponerle un título a ese momento... 'De las disciplinas como... enumeración de, a las disciplinas organizadas en'. En relación con las disciplinas, en ese momento ya veía estructuración en ejes importantes, sí. Pero, digamos, que el peso más importante estaba dado, para mí, en, eh... lo que después supe en ese seminario que era la dimensión*

*del contenido... Para mí la dimensión del propósito,... juntaba cosas que a mí siempre me interesaba juntar en la enseñanza. Pero que no, no... no tenía la pregunta para hacer. No tenía nombre, no tenía manera de identificarlo, este... Y entonces era de esas cosas que, en una discusión, siempre la dimensión del contenido y la lógica de qué es lo que quiero enseñar, o qué es lo que quiero que aprendan, predominaba eso. (...) las cuatro dimensiones de una disciplina, para mí es eso, ¿no? Entonces, si vos querés un título, seguramente me vas a pedir uno para la escena, era: ‘De las disciplinas monodimensionales a las disciplinas multidimensionales. P 5: Graciela trascripta.rtf - 5:38 [En relación con las disciplina...] (63:64) Codes: [3-5:impacto disciplina y su ensza]*

### 7.1.3. El trabajo docente y la enseñanza, ¿un trabajo en colaboración?

La investigación en los últimos veinticinco años ha ayudado a ampliar nuestra comprensión sobre las potencialidades del trabajo colaborativo en la práctica docente (Feiman-Nemser, 1983, 2001; Grossman, 1992; Grossman, Wineburg y Woolworth, 2000; Little, 1982, 1990a, 2002; McLaughlin y Talbert, 2001; Shulman, 1987). También sabemos que construir este espacio de colaboración genuina no siempre es sencillo ya que, a pesar de conocer los beneficios de este tipo de trabajo la reflexión conjunta en torno a cuestiones de la práctica, es difícil de lograr un cambio en la cultura de las instituciones educativas tanto por los modos instituidos de operar del sistema educativo su dinámica y organización, como por representaciones y construcciones del imaginario de los profesores que se constituyen justamente en estas instituciones. Estudios recientes ponen de manifiesto las dificultades para el trabajo colaborativo. La enorme difusión de las ventajas del trabajo colaborativo en las escuelas trajo aparejado incluso el riesgo de lo que podemos llamar la “pseudo comunidad” en la que todos se comportan si estuviesen de acuerdo sin poner genuinamente en discusión ningún aspecto sustantivo de las prácticas (Grossman, Wineburg y Woolworth, 2000), a veces esta comunidad incluso opera como una especie de circuito cerrado que preserva las “tradicionales” de la comunidad (McLaughlin y Talbert, 2001). Aun cuando se proponga el trabajo colaborativo como una manera de promover la mejora de las prácticas y la innovación en las aulas a veces es más lo que “se dice” que lo que efectivamente “se hace” para lograrlo. (Hargreaves y Dawe, 1990; Little, 1990b; Perkins, 2003).

El marco de enseñanza para la comprensión promueve explícitamente el trabajo colaborativo entre pares, aún así este aparece como el menos presente de los aspectos modificados en el relato de los profesores no pioneros y en un aspecto que es valorado como logro en el relato de muchos de los pioneros. Esta es quizás una de las notorias diferencias entre pioneros y no.

Varias de las referencias de los no pioneros aluden a lo institucional, a las condiciones del trabajo docente y a las características de los perfiles docentes como posibles obstáculos para el trabajo colaborativo que de todas maneras aparece como deseado. Sobre el lugar de lo institucional trabajaremos con mayor profundidad en el apartado V.3.3 de este análisis. El *par* aparece como necesario pero difícil de encontrar. Paradójicamente pese a que en las instituciones privadas los

espacios para el trabajo colaborativo son más frecuentes, en la Argentina este tipo de instituciones suelen incluir en sus pautas contractuales espacios de trabajo especialmente pensados para tareas de planificación, reflexión y trabajo conjunto que en muchos casos tienen un reconocimiento económico “extra”, esta dificultad aparece mencionada tanto por quienes trabajan en instituciones públicas como privadas.

Otra de las características de las referencias al trabajo entre pares de los no pioneros es que este aparece valorado “en general”. El o los propósitos específicos de este trabajo no aparecen explícitos, lo que permitiría aventurar que aún se manejan en el nivel del deseo de lo que sabemos que es bueno más que en la evidencia de por qué no es lo mismo trabajar aislados o colaborativamente..

*El lugar de los pares, los otros docentes, es en lo que estamos trabajando actualmente. (...) dadas las características de esta institución, esto es lo más difícil,... de lograr. En lo personal, creo que no hay nada como la conformación de equipos de trabajo, ¿no? Pero esto no se da por imposición, sino que se da... por criterios acordados, por principios compartidos, por formas de trabajar... por confianza. P 1: Andrea S.rtf - 1:34 [El lugar de los pares, los otr...] (86:91) Codes: [4-5: conc trab doc; lugar de los pares]*

*Mirá, nosotros, eh... acá en el colegio, la manera que hemos organizado el trabajo con los equipos docentes es a través de estos GAR, equipos de auto aprendizaje y reflexión, grupos de aprendizaje y reflexión. ... Y, en realidad, son momentos de compartir, momentos de... A mí me gustaría, eh... que... que todos pudiéramos mostrarnos más con nuestras debilidades, que no siempre pasa... Porque... bueno, porque el ser humano por naturaleza es desconfiado, y tiene miedo de que mostrarse, ... le de más vulnerabilidad y... y que esto le signifique algo negativo. (...) Si te soy sincera, me parece que, eh... los docentes, como defecto profesional, tratamos de... tapar nuestras sombras. Y... y que eso va totalmente en contra de nuestra tarea. P 7: Susita transcripta.rtf - 7:21 [En esto los pares me parece qu...] (49:52) Codes: [4-5: conc trab doc; lugar de los pares]*

*El lugar de los pares... es complicado. Muchos sí, se engancharon, y saben de qué se trata, eh... Y otros docentes por ahí se enteran, vienen y preguntan, y vuelven a responder lo mismo: ‘Ah, pero es exactamente lo que hacemos...’ (Risas). Y yo se que a mi me pasó... P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:34 [El lugar de los pares... es co...] (45:48) Codes: [4-5: conc trab doc; lugar de los pares]*

*En cuanto al lugar de mis pares, en realidad, lo que más me gustaría es que hubiera más diálogo entre los profesores,... en las escuelas. Más diálogos entre ellos. Y... hay escuelas que ofrecen un espacio para eso. Lo proponen y lo impulsan. Y hay otras escuelas que no, y no se da. En otras escuelas donde no se propone ni se impulsa, se da naturalmente... Y eso creo que es fundamental, el diálogo entre los mismos docentes. Cuando ese diálogo existe, está la reflexión permanente. Pero no con uno mismo, sino con el otro. Y... Bueno, y encontrar caminos juntos. Y... ni siquiera tratar de convencer al otro, pero poder escuchar al otro. P 9: Emma transcripta.rtf - 9:33 [En*

*cuanto al lugar de mis pare...]* (84:86) Codes: [4-5: conc trab doc; lugar de los pares]

Las palabras “imprescindible” e “inevitable” aparecen en los pioneros reiteradamente al referirse a los pares. Los “pares” aparecen como la posibilidad de generar espacios de interlocución que aportan cuestiones a las que se no puede llegar individualmente. En este caso no se menciona la importancia del trabajo entre pares en general o como un cliché, sino que se puede explicitar claramente qué de diferente tiene trabajar de manera colaborativa y para qué importa hacerlo. Es decir los propósitos aparecen focalizados y explícitos. En algunos casos también se reconoce cómo el lugar de los pares va apareciendo más claramente a partir del mayor involucramiento con el marco de EpC.

*Y el lugar de los pares, bueno, desde el momento de decidir qué parte de esa cultura, o qué mirada sobre estos objetos culturales, científicos ponemos a disposición. Es decir, desde el mismo momento del diseño curricular, o de las decisiones de las escuelas, de a qué le vamos a dedicar tiempo, y qué, qué... qué proyectos nos vamos a comprometer como maestros, creo que el trabajo con otros es fundamental. Porque en la misma, en la misma discusión o la imposición curricular, empieza desde el trabajo del colega, ¿no? Por qué la gente se junta para trabajar junta o por qué... trabajo una unidad o un tema porque lo trabaja el colega o el compañero. Y, en ese punto, me parece importantísimo... ponerlo en la mesa y discutirlo a nivel de... de pares. Esta mirada de los pares cambió desde la aquella Cecilia que daba clase en el grado. Fundamentalmente, porque ahora, eh... es una mirada obligada. En aquel momentos era una, una opción o, en todo caso, eh... un deseo de trabajar juntos con quien uno se llevaba bien, si uno quería; y, si no, estaba siempre la posibilidad, que era la normal, por default, que era trabajar solo. Y... y... y, desde este enfoque... el trabajar con otros es, es... es obligado, es requisito y es necesario... No sé si es necesario, es inevitable. Después, hay siempre el espacio para le trabajo personal y yo lo defiando. Digo, la gente se puede juntar para hacer cosas muy buenas pero se puede juntar para hacer cosas muy malas. Y... y sigo prefiriendo, en una escuela, un buen profesor individualista que un mal grupo junto trabajando, que aunque se lleven bien. Así que, en eso,... no es un dogma de trabajo en equipo, sino pensado en el punto de compartir...Es inevitable y de alguna manera es contagioso. Digamos, porque... mirar la enseñanza con, con la mirada del marco de... de la comprensión es, es tan potente que... que si estás trabajando, compartiendo con colegas... no, no deja a los demás indiferente.*  
**P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:38 [De qué se trata el trabajo doc...]**  
**(41:48) Codes:** [4-5: conc trab doc; lugar de los pares]

*Y yo me daba cuenta que... yo no podía, este... encontrar buenas preguntas, que (...) Y... y cuando... pude,... y con otros, o sea, no sola... Porque, en realidad, lo que me ayudó fue la posibilidad de hablar de estas cosas con las chicas que trabajan conmigo, sobre todo, la mayoría, con las más jóvenes... (...) El lugar de los pares es indispensable. Yo creo que... eh... Yo, trabajar en equipo, diría que... me inicié trabajando en equipo desde el equipo de Pedro. Después, bueno, ya la cosa... se modificó; donde, incluso, uno... la*

*gente que trabajaba con uno... no hablaba demasiado, porque no sabía con quién estaba... Pero... el... esta... nueva manera de, de trabajar, hizo como imprescindible el trabajo en equipo. Y... no sólo con las chicas, con las chicas más jóvenes, digamos, que uno tiene como, como auxiliares, sino con las mismas colegas, este... el grupo; ya sea el grupo de investigación o con estos otros grupos que uno, este... trabaja para armar... eventos como éste, que terminamos de... de compartir, el congreso de arte, comunicación y educación... P10: Marisa G San Luis transcripta.rtf - 10:24 [El lugar de los pares es indis...] (86:86) Codes: [4-5: conc trab doc; lugar de los pares]*

*En ese momento, en el 2001, no me imaginaba demasiado qué lugar ocupaban los pares en esta tarea". (...)" En la tarea de enseñar esta perspectiva, del enseñante, el lugar de los pares es básico porque discutir, eh... qué querés que sea comprendido, ... cuáles son las distintas maneras de entrar a eso, ... cuáles son los recursos, ... que te van a permitir dar efectivamente puntos de entrada variados, requiere de mucho, ... mucha trayectoria. Los pares te permiten armar una trama de lo complejo, eh... Que no quiere decir hacer algo complicado, ¿no? Justamente, el desafío mayor es cómo hacer sencillo esto que es complicado.*

*Y, ahí, una sola persona esto no lo puede hacer. El trabajo... con otros te ayuda a eso, a decir: 'Bueno, todo lo complejo que hay, ponerlo arriba de la mesa y cómo esto lo hacemos accesible'.*

*Si con los que trabajás, los pares con los que trabajás, además tienen saberes diferentes, esto es un doble desafío, porque tu ignorancia le pone al... al colega, al par, la obligación de que lo haga comprensible para vos; el par que sabe otra cosa te obliga a que lo hagas sencillo. ... Esto de hacer sencillo lo que es complejo es un desafío muy fuerte, que no se puede atravesar si no es con otros. P 5: Graciela trascripta.rtf - 5:44 [En la tarea de enseñar esta pe...] (95:100) Codes:[4-5: conc trab doc; lugar de los pares]*

*Con esta mirada, el trabajo docente consiste, por un lado, bueno, en conocer su disciplina de tal manera de poder desarmarla (Risas) y saber qué parte tiene coherentemente. Porque no, tampoco es desarmarlo de cualquier manera. No es descuartizarla...Pero, por otro lado, es conocer o relacionarse o... trabajar juntos con los otros docentes. Para que de ese intercambio puedan salir problemas o... o cuestiones que... se puedan... transformar en... tópicos, en... bueno, tenés que conocer tu disciplina, desarmarla, conocer medianamente las de los demás, o, por lo menos, trabajar juntos. Mirar no sólo el aprendizaje del otro sino la propia experiencia de aprendizaje; un conocimiento amplio de tu disciplina que te permita desarmarla con sentido; y la posibilidad de confrontar, trabajar con otros, discutir con otros, son como tres vías. P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:33 [La idea de desempeño redefine ...] (35:36) Codes: [3-4: impacto conc trabajo doc]*

Es interesante señalar que en las narrativas, si las tomamos desde la mirada de las secuencias temporales, los pares aparecen en los discursos tanto de pioneros como no pioneros sobre el final de los relatos, una vez que tienen al menos los primeros contactos con el marco. En realidad no

podemos más que generar algunos supuestos y hacernos algunas preguntas con respecto a este dado: ¿es el marco el que promueve una mirada sobre el trabajo colaborativo? ¿Es la abundante literatura y las los documentos de política educativa nacionales que pregonan su importancia lo que hace que este tema aparezca en el discurso? El supuesto de que un mayor involucramiento con el marco de EpC y la reflexión sobre el lugar de los pares están de alguna manera asociados parece avalarse en que justamente son los pioneros quienes no sólo hacen referencia explícitas a en qué y por qué el trabajo con los pares es importante, sino que son quienes identifican haber comenzado a construir una mirada reflexiva sobre este punto a partir de su vinculación con las ideas de EpC comparando el hoy con qué pensaban de este factor antes de relacionarse con el marco.

A modo de cierre, en este análisis hemos realizado una primera exploración acerca de las comprensiones construidas por los/as docentes que trabajan con el marco de EpC acerca de el aprendizaje y los alumnos, la disciplina y su enseñanza y el trabajo docente como una práctica social, como trabajo colectivo.

Analizamos algunas de las modificaciones en estas concepciones y tratamos de encontrar algunas recurrencias. Encontramos similitudes y diferencias entre pioneros y no pioneros y mayores similitudes entre quienes trabajan en instituciones públicas y privadas. La otra variable tomada en cuenta para la constitución de la muestra, la ubicación geográfica, no arrojó tampoco mayores diferencias en este análisis.

Un aspecto interesante que nos proponemos seguir indagando es la modificación de las concepciones de los docentes en términos de fragmentación/integralidad. Parecería que a mayor apropiación del marco estas concepciones se modifican más sinérgicamente es decir ya no se modifica la concepción de alumno, de docente y/o de conocimiento (la disciplina) aisladamente sino que estas modificaciones están mutuamente implicadas, se modifican interrelacionadamente.

## **7.2. ¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS (PRÁCTICOS Y CONCEPTUALES) QUE IDENTIFICAN CUANDO INTENTAN INCORPORAR LAS IDEAS DE EPC EN SU PRÁCTICA DE ENSEÑANZA?**

Para dar cuenta de estos desafíos, rastreamos en los relatos aquello que explícitamente las narraciones decían acerca de lo que les resultaba fácil, o complejo a la hora de desarrollar la enseñanza de acuerdo con la propuesta del marco de EpC.

Aunque en los relatos no siempre aparecen diferenciados, distinguimos en esta presentación los desafíos que se presentan a nivel institucional ya que en muchos de los casos, al identificar lo que dificulta la implementación y o la apropiación –propia y de otros– de estas ideas, la referencia al contexto institucional, a la gramática escolar, es recurrente.

Es interesante ver que también, a modo de contraste, que esta misma alusión a la institución aparece como condición facilitadora para el proceso tanto de apropiación como de desarrollo de una enseñanza basada en la EpC. Esta situación se da entre quienes trabajan en Instituto Superior de Formación Docente de San Luis, una institución creada en el año 2001 con un diseño organizacional muy diferente a las otras instituciones terciarias de formación docente del país, en la que hay previstos tiempos para el trabajo en equipo, para la investigación y se estimuló, al menos en el proyecto original y estuvo muy fuertemente instalado en sus primeros años, el desarrollo de prácticas innovadoras.

*La institución en la que desarrollo ideas más conectadas con el marco de enseñanza para la comprensión, es el Profesorado, el Instituto de Formación Docente Continua, en el que comencé a trabajar en el año 2001. Siete años, en realidad. Casi desde la fundación. En realidad, antes de que viniéramos al edificio. En el Instituto se pueden poner en práctica ideas innovadoras. Se puede... pensar de una manera distinta en cuanto a la enseñanza, porque es como se que está abierto a nuevas propuestas. Siempre se caracterizó por la formación de los docentes. O sea, permitírnos o facilitarnos lo que era capacitación. Y... la gente, gente joven, con buenas propuestas, con muy buena formación. Se ingresa por concurso, así que es como que una..., bueno, se siente respaldada, una vez que ingresa, por, por haber pasado por esta instancia. P 2: Andrea San Luis transcripta.rtf - 2:5 [La institución en la que desarroll...] (58:58) Codes: [1-2: características de la inst desarrollo ideas]*

*El Profesorado es el lugar en el que mi desarrollo estuvo influenciado por las ideas de la enseñanza para la comprensión. Esta institución fomenta mucho la innovación, permite generar prácticas distintas a las que uno viene acostumbrado. Es una institución pequeña, son pocos alumnos, entonces todo esto nos va garantizando la posibilidad de acercarnos mucho en el proceso de enseñanza a los alumnos, ¿verdad? Y, por otro lado, eh... tenemos cargos completos. Es decir, que tenemos una carga horaria importante para poder investigar, buscar métodos nuevos y aplicarlos posteriormente. Es decir, que están garantizadas las condiciones en este aspecto, más mucha libertad de cátedra para tomar decisiones en cuanto a lo que uno considere importante, ¿no? La institución tiene mil alumnos, por lo menos. El Profesorado de Inglés tiene una matrícula pequeña. P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 2:10 [El Profesorado es el lugar en el...] (69:69) Codes: [1-2: características de la inst desarrollo ideas]*

### 7.2.1. Lo fácil y lo difícil

La descripción de lo que resulta sencillo de implementar está ligada tanto a algunos elementos aislados del marco o la comprensión y concepción holística de éste. Los desafíos identificados se presentan de manera análoga.

Sin duda, el concepto de desempeño, que como veremos es al que también se le otorga mayor potencialidad innovadora, es uno de los mencionados como lo más sencillo del marco.

Vemos que el concepto de desempeño es tomado tanto en su dimensión más instrumental, es decir a la hora de diseñar la enseñanza desde la mirada puesta en la secuencia de qué experiencias deberán transitar los estudiantes, como en su dimensión conceptual: entender a la comprensión como desempeño y entonces reformular qué significa enseñar como tarea intencional del docente.

Muchas de las veces que se mencionan los desempeños y el diseño de actividades, esto aparece fundamentado aludiendo a la experiencia del docente en la planificación de actividades concretas, se valora que el marco ofrece, a partir de la introducción de la idea de desempeño de comprensión, la posibilidad de dar respuesta a una de las preguntas más frecuentes de los docentes que es una reafirmación al *cómo* enseñar.

Aparecen también mencionadas las que podemos llamar genuinas “herramientas del marco” como lo son los protocolos de intercambio, y de evaluación, las matrices para desarrollar procesos de evaluación diagnóstica continua y las redes conceptuales como herramienta para poder pensar posibles tópicos generativos.

Lo que podríamos llamar las limitaciones del currículo así como el contexto institucional aparecen mencionados tanto como factores determinantes de la facilidad / dificultad de la implementación, este punto los desarrollaremos de manera independiente por las implicancias que tiene a la hora de pensar en posibles propuestas de desarrollo profesional docente..

En los relatos también podemos hacer referencia y podemos identificar algunas condiciones que hacen posible esta “facilidad”. Estas condiciones son de diferente orden: las materiales y las simbólicas entre las materiales está la alusión a contar con materiales (textos, investigaciones, experiencias documentadas, etc.), entre las simbólicas: el apoyo de la red.

*Lo más sencillo de poner en acción fue, para mí implementar desempeños. Era lo que me resultaba fácil. Pensar actividades, cosas que los chicos pudiesen resolver... En principio eso no me resultaba tan complejo porque, bueno, había mucho de fondo que es compatible, sí, con otros enfoques metodológicos propios de la lengua. P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:10 [lo más sencillo de poner en ac...] (69:69) Codes: [5-6: aspectos fáciles de implementar]*

*....teniendo buena... relación con la tecnología, con las tecnologías de la comunicación, por ejemplo, de la informática... lo que más fácil resultaría de implementar son los desempeños, las actividades. Y poder diseñar otras, y pensar nuevas, como una amplia gama de desempeños posibles. Precisamente, yo creo que esto a los profes de Ingeniería les resultaría sencillo. Porque el Ingeniero está acostumbrado a hacer. El hacer. Y yo creo que el aprender haciendo es algo que... que, una de las cosas que más me impactó de la enseñanza para la comprensión. La cuestión de los desempeños, del hacer. P 4: Daniel V Mercedes transcripta.rtf - 4:4 [teniendo buena... relación con l...] (88:90) Codes:[5-6: aspectos fáciles de implementar]*



*....cambiar actividades por desempeños, y...la evaluación diagnóstica continua. P 7: Susita transcripta.rtf - 7:9 [cambiar actividades por desemp...] (58:58) Codes:[5-6: aspectos fáciles de implementar]*

*Los que me resultan más sencillos... es trabajar con protocolos. Ayuda mucho contar con materiales ya diseñados para apuntalar y potenciar el trabajo docente y sin dudas el encuadre de trabajo: esto tiene que ver con el estilo de trabajo que tenemos en Argentina. P11: Pía transcripta.rtf - 11:11 [Los que me resultan más sencil...] (98:100) Codes: [5-6: aspectos fáciles de implementar]*

Las afirmaciones acerca de que lo fácil es pensar la enseñanza en términos de desempeños porque “los docentes hacen esto frecuentemente” parecería estar más ligado al imaginario docente que a las prácticas cotidianas ya que esto se contrapone, en particular en la educación secundaria y superior con lo poco que se piensa en las actividades que deben desarrollar los estudiantes, y en lo arraigado en las aulas de una cultura en la que prima al “frontalidad” de la clase, en la que la mayor parte del tiempo es el docente quién expone, presenta, demuestra etc. y en la que los estudiantes son los que escuchan, anotan o copian.

De todas maneras, esta insistencia sobre los desempeños, esto también podría estar denunciando que para que lo fácil sea pensar en el qué, por ejemplo en los tópicos generativos, se requiere de un nivel de dominio disciplinar que no todos los docentes poseen o se requeriría que los docentes se sientan habilitados como genuinos diseñadores de currículum.

*Los aspectos más sencillos de implementar del marco... los desempeños. Los desempeños. Pensar en que las propuestas que se hacen a los alumnos los ayuden a construir y a demostrar, y las formas en que la comprensión se puede vivenciar una vez que se comprende la idea de la comprensión basada en el desempeño (...) Porque... tiene más que ver con... con lo que se ve, con lo que los alumnos hacen, con las actividades que les proponemos. Y los maestros siempre estuvimos más acostumbrados a trabajar sobre esas cuestiones, y a preguntarnos menos sobre el... sobre las cuestiones de base, de los contenidos, y sí más sobre... sobre los cómo. P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:8 [Los aspectos más sencillos de ...] (63:64) Codes: [5-6: aspectos fáciles de implementar]*

*Lo más sencillo es plantear la reformulación de los contenidos en términos de problemas, preguntas (tópicos generativos), armar redes conceptuales y desarrollar una secuencia de desempeños (sin llamarlos como tales) donde se vea la diferencia con las actividades “tradicionales” poco exigentes cognitivamente y lo que propone un genuino desempeño...En mi propio trabajo de diseño de unidades, lo más sencillo es armar redes y tópicos generativos, seguramente por una combinación de formación disciplinar y didáctica y por la experiencia en la enseñanza de la disciplina en diferentes niveles del sistema. P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:13 [Lo más sencillo es plantear la...] (58:58) Codes: [5-6: aspectos fáciles de implementar]*

Este necesario dominio de saberes disciplinares, y el pensar a los profesores como diseñadores de currículo nos lleva a introducirnos en aquello que es percibido como lo difícil: ¿Qué enseñar? O sea la respuesta a la primera pregunta del marco, ¿qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan parece ser la más difícil de contestar? La importancia del dominio disciplinar vuelve a aparecer. Si dudas la respuesta a esta pregunta acerca de qué, requiere de una fundamentación no sólo epistemológica sino también pedagógico-didáctica ya que bien sabemos que no es suficiente el dominio disciplinar para poder discernir qué enseñar.

*Fundamentalmente, porque el docente no... no... no está formado, no fuimos formados como diseñadores de currículum....Entonces, la mayoría de las preguntas que nos hacemos en la formación, la mayoría de la bibliografía que leemos, tiene que ver con el cómo enseñar y... y... es un terreno mucho menos trabajado qué vale la pena enseñar. Y, además, porque el qué vale la pena enseñar implica conocer bastante de algún campo de saber. Y eso también, muchas veces, está por fuera de la formación de los maestros. P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:7 [la definición de, de las metas...] (59:61) Codes: [5-5: dificultades implementación]*

*...los aspectos más complejos a implementar están ligados a que una limitación la constituye la fragilidad en los conocimientos disciplinares. En el caso de los docentes de arte me encuentro con una formación de grado bastante básica que limita la potencialidad de definir qué quiero que mis alumnos comprendan. P11: Pía transcripta.rtf - 11:10 [los aspectos más complejos a i...] (94:96) Codes: [5-5: dificultades implementación]*

*Lo más difícil de implementar es, en secundaria, lo referente a qué enseñar. La dificultad mayor reside en la formación de los profesores de media. No hemos sido educados para la enseñanza para la comprensión. Para mí lo más complejo es la formación disciplinar, porque quien ha realizado aprendizajes rutinarios o ha hecho tránsitos meramente descriptivos por la disciplina que enseña, debe reaprender su disciplina...y eso lleva tiempo. P 5: Graciela transcripta.rtf - 5:9 [Para mí lo más complejo es la ...] (110:110) Codes: [5-5: dificultades implementación]*

Es interesante que en el caso de lo difícil (a diferencia de aquello que resulta sencillo) fue menos frecuente que mencionasen algún aspecto o elemento del trabajo con el marco, en los pocos casos en los que si lo hicieron se refirieron a la evaluación auténtica, al diseño de metas que sean genuinas para determinado grupo de estudiantes y a los tópicos generativos. Estas menciones aparecieron tanto en pioneros como no.

*Lo más difícil para mí, y creo que también para otros, es el armado de matrices de evaluación y de metas que contemplen las creencias o los saberes previos de los estudiantes. P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:14 [Lo más difícil para mi, y creo...] (59:59) Codes: [5-5: dificultades implementación]*

*Lo más difícil que me resultó fue, a partir de... de los mapas conceptuales, armar tópicos generativos (...) Me costó mucho trabajo,... Lo intenté, lo hice, pero no me llegaba a conformar. Se me perdían las metas; y no sabía si era un tópico o una meta. P 4: Daniel V Mercedes transcripta.rtf - 4:6 [Lo más*

*difícil que me resultó ...]* (76:79) Codes: [5-5: dificultades implementación]

*Evaluar me costó. Me costó pensar evaluaciones que apuntaran a... a la comprensión... o a descubrir que el alumno había comprendido (...) Pero evaluar me costó. No durante el cuatrimestre, porque implementamos con la otra profesora trabajar con portfolios y toda esta devolución. Pero... exámenes, y esa cuestión, me... sigue, sigue costando, evaluar. P 2: Andrea San Luis transcripta.rtf - 2:5 [Evaluar. Evaluar me costó. Me ...]* (58:58) Codes: [5-5: dificultades implementación]

Por otra parte en el caso específico de quienes enseñan inglés la propia disciplina aparece, en algunos momentos como causa de las dificultades, la enseñanza de una segunda lengua implica mucho más que la apropiación de un código, si no se pasa por el proceso de resignificación de qué implica enseñarla parecería que hay aspectos de la propia disciplina y su dominio que son difíciles de pensar desde el marco de EpC.

Por último podríamos identificar a quienes mencionan dificultades y desafíos que son de dos tipos: unas del orden de decisiones que debe tomar el docente y su coherencia interna y otras que podríamos denominar de la subjetividad de quien enseña, de la posibilidad de realizar procesos de reflexión profunda sobre la propia práctica y romper con el “como sí” tantas veces presente en las aulas.

*Digamos, lo que yo noto es que, eh... genera un dilema fuerte... el tema de... la profundidad y la extensión. Y, asociado a eso, el uso del tiempo. Y, asociado a eso, eh... el tipo de... de variedad de recursos. O sea, el tratar de ser coherente... en toda la propuesta... P12:Javier.rtf - 17:9 [Digamos, lo que yo noto es que...]* (111:114) Codes: [5-5: dificultades implementación]

*...lo más difícil... yo creo que es cuando... por un lado, uno cree que... está promoviendo el hacer del otro, pero que... no ve que en realidad, no está promoviendo que el hacer del otro sea del otro, sino que lo está promoviendo como un hacer repetitivo, o a partir de lo que uno supone... que el otro tiene que hacer. (...) Esto de proponer actividades bonitas creativas, lúdicas, ¿no?, pero pautadas absolutamente, y que, este... la... la creación del otro, eh... ni siquiera te despierta curiosidad. O sea,... el... esto que, que tiene que ver con la posibilidad de escuchar al otro. Que yo creo que es lo que... más cuesta, ¿no? Sobre todo, en la relación docente-alumno (...) “Por eso insisto en que... este es el, el mayor desafío que plantea el marco, porque no es fácil, ni para mí, como ya lo dije, ni para los demás, el conectarse con... las preguntas. O sea, los interrogantes, las cosas que uno mismo se pregunta, se plantea. P10: Marisa G San Luis transcripta.rtf - 10:9 [lo más difícil... yo creo que es...]* (111:114) Codes: [5-5: dificultades implementación]

Pero tal como lo anticipamos, el terreno en el que se inscriben aparentemente las mayores dificultades para la implementación de las ideas, es el de escuela pensada tanto en el nivel institucional, es decir en el nivel de las normas, creencias y valores que rigen su funcionamiento como en el nivel organizacional: el uso del tiempo, la forma de trabajo, etcétera.

### 7.2.2. Lo institucional, desafíos prácticos y conceptuales

Para analizar las dificultades y desafíos que se identifican en las narraciones a la hora de incorporar EpC a las prácticas distinguiremos lo que podemos llamar el orden institucional, del orden de lo organizacional. Organización e institución son dos términos que muchas veces son tomados como sinónimos en el lenguaje corriente. Para distinguirlos nos referiremos a la institución como aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos por ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social. Una institución es un nivel de la realidad social que define lo que está establecido, esta condición hace que no puede dejar de estar presente en los grupos y en las organizaciones.

Lo instituido se configura como aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes así como el sistema de roles que contribuyen al sostén del orden social. Para comprender la dinámica del cambio es necesario reconocer la presencia de una fuerza instituyente, construida como negación de lo instituido. Los cambios sociales resultan de la dialéctica que se establece entre lo instituido y lo instituyente. Las instituciones, caracterizadas de esta manera son abstracciones. Las organizaciones son su sustento material, el lugar donde las instituciones se materializan y donde tienen efectos productores sobre los sujetos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno. Las organizaciones son mediatizadoras entre las instituciones y los sujetos (Schvarstein, 1991).

Como veremos en los relatos estos dos planos están presentes cuando se refieren a los desafíos prácticos y conceptuales así como a las dificultades para incluir en marco de EpC en sus prácticas.

Lo que podríamos llamar la cultura docente y escolar aparece en una enunciación casi exhaustiva, repetida en distintos referentes, esta enunciación no difiere sustancialmente entre los que son pioneros y los que no lo son. Las diferencias mayores las encontramos en relación con las trayectorias y la antigüedad en el sistema. Los pioneros con más antigüedad docente los que aluden menos a estas dificultades. Las razones de esta omisión podríamos hipotetizarlas casi con afirmaciones opuestas, no las mencionan tal vez porque naturalizan algunos aspectos de dinámica institucional o por el contrario, porque han encontrado los modos de sortearlos:

*Algunas de las razones que dificultan avanzar son, la incapacidad del docente para cambiar su modelo mental, que los docentes muchas veces hacen un como sí, pero sólo se trata de un barniz, no hay un cambio real. La rigidez de los modelos mentales del docente. Su falta de apertura y flexibilidad (...) la discontinuidad en las políticas de gestión institucional; las rígidas rutinas establecidas: “se hace porque siempre se hizo. P 1: Andrea S.rtf - 1:22 [Me preguntás por las dificultades...] (106:110) Codes: [5-5: dificultades implementación]*

*Otra cosa que influye para que esto no sea una cosa sencilla,... Y, yo creo que influye la tradición, la tradición que nosotros traemos como docentes. No estamos acostumbrados a pensar así, no estamos acostumbrados a relacionar*

así. **P 4: Daniel V Mercedes transcripta.rtf - 4:7 [tra cosa que influye para que ...] (81:85) Codes: [5-5: dificultades implementación]**

*Creo es que el contexto institucional es determinante. Puede ser el gran facilitador o una barrera infranqueable donde la experiencia de EpC queda aislada. De todas maneras siempre los estudiantes que trabajaron con un profesor que utiliza el marco de EpC se benefician. Lo demás es sencillo.* **P 9: Emma transcripta.rtf - 9:6 [creo es que el contexto instit...] (95:95) Codes: [5-5: dificultades implementación] [5-6: aspectos fáciles de implementar]**

*Otra cosa que es difícil es la construcción de culturas de comprensión. Encuentro posible trabajar con docentes y educadores de museos y ayudarlos a modificar sus prácticas y veo evidencias concretas de estos cambios. Pero lo que resulta difícil es que llega un momento en que esos cambios, si no se potencian con un apoyo institucional de colegas y directivos, siguen siendo posibles pero no en la dimensión en la que veo podrían crecer.* **P11: Pía transcripta.rtf - 11:10 [los aspectos más complejos a i...] (94:96) Codes: [5-5: dificultades implementación]**

En este plano aparecen también las pugnas con modelos hegemónicos en el campo de la didáctica, en la Argentina embanderarse en diferentes líneas o escuelas en una tendencia difícil de poner en diálogo con propuestas más abiertas o que toman referentes diferentes.

*En el trabajo de capacitación, lo más difícil es plantear el marco orgánicamente, explícitamente, como enfoque para diseñar la enseñanza. En el ámbito de enseñanza de la lengua, las tensiones entre corrientes han hecho que se desconfíe de todo planteo que suene demasiado “puro”, ya sea por piagetiano o por sociocrítico. Entonces las propuestas deben “lavarse” de la terminología del marco aunque en realidad se las ponga en práctica.* **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:12 [En el trabajo de capacitación,...] (58:58) Codes: [5-5: dificultades implementación]**

Finalmente algunos planteos aluden específicamente a los modos en que se organiza el trabajo docente en las escuelas. Los usos del tiempo, tanto entre docentes como con los alumnos aparecen como un factor crítico y necesario de replantear para promover cambios en la enseñanza.

*Me parece que algunas cosas que atentan son la falta de dedicación exclusiva de los docentes; la falta de espacios para el trabajo pedagógico entre los docentes de las distintas materias, intra e interáreas; la ausencia de jornadas de capacitación y trabajo institucional; la falta de reflexión sobre la propia práctica como ejercicio institucional (tiempos para reflexionar, compartir y recibir retroalimentación de sus pares).* **P 1: Andrea S.rtf - 1:22 [Me preguntás por las dificultades...] (106:110) Codes: [5-5: dificultades implementación]**

*Pienso que esto se da, en el ámbito escolar, por dificultades instaladas en las rutinas del sistema escolar tal como está en la Argentina: esto quiere decir por la alta rotatividad de los docentes, por la falta de espacios de intercambio, por la carencia de herramientas para compartir la práctica, por*

*la falta de formación de directivos y supervisores, por la falta de autonomía propuesta a los docentes, por las tensiones que se presentan entre entregar planificaciones según determinadas normas y el conocimiento del marco (...)* Otra dificultad la encuentro en las rutinas sobre las planificaciones. En el caso de los docentes, acostumbran a presentar año tras año las mismas planificaciones y hacer en el aula lo que deciden día a día. Esto está sostenido por una falta de seguimiento de los docentes por parte de directivos y supervisores. **P11: Pía transcripta.rtf - 11:10 [los aspectos más complejos a i...]** (94:96) Codes:[5-5: dificultades implementación]

*Muchas veces la dificultad para la comunicación intrainstitucional (...) los tiempos de trabajo acotados con los grupos de alumnas, es decir, pocas horas del docente frente al grupo-clase (en algunos casos, sólo 50 minutos semanales sin considerar feriados, espacios de celebraciones, torneos, tiempo de exámenes trimestrales, internacionales, etc.); Y además tenemos múltiples actividades institucionales extracurriculares lo que genera dispersión en la dedicación de los alumnos en el trabajo académico.* **P 1: Andrea S.rtf - 1:22 [Me preguntás por las dificultades...]** (106:110) Codes: [5-5: dificultades implementación]

*Finalmente en nuestra cultura escolar existe una gran dificultad para poner por escrito el pensamiento, no sólo en las unidades didácticas sino en cualquier instancia de documentación. Esto pienso que está sostenido por la ausencia total de espacios en los cuales compartir las documentaciones tales que sirvan para potenciar la tarea de docentes y alumnos.* **P11: Pía transcripta.rtf - 11:10 [los aspectos más complejos a i...]** (94:96) Codes: [5-5: dificultades implementación]

*...el gran desafío que se plantea a las instituciones educativas está relacionado con la organización escolar en general y con la gestión del tiempo en particular.* **P 1: Andrea S.rtf - 1:32 [el gran desafío que se plantea...]** (116:116) Codes:[5-5: dificultades implementación]

La idea de tiempo aparece en muchos de los relatos y es también el tiempo (o su falta) lo que atraviesa el discurso docente, como un lugar casi común entre la comunidad docente, cuando quienes la integran explican las dificultades que existen en las instituciones educativas para poner en acción algunos de los proyectos o para promover cambios que en principio desean promover.

La medición del tiempo, que siempre es una convención, alude al menos a dos planos: la vivencia de la temporalidad se constituye como intrínseca a la configuración personal de cada ser humano. Si bien podemos afirmar la existencia de cierta objetividad en la medición del tiempo, en secuencias, aunque infinitas, mensurables, no así en el mismo sentido se puede medir la sensación del devenir. Esta es la manera en que el tiempo, en tanto una determinación de la existencia acaece en cada ser, tiene un cariz subjetivo de alto alcance y como otros aspectos de la subjetividad se construye en el vínculo con los otros.

### 7.2.3. La mayor potencialidad del marco: los desempeños

Los desempeños de comprensión fueron mencionados en casi la totalidad de los relatos como el elemento con mayor potencialidad innovadora, aquí nuevamente aparece nuestra pregunta acerca del nivel en el que lo están pensando, se refieren al desempeño como uno de los elementos del marco que permiten diseñar la enseñanza pensando en qué es lo que los estudiantes realizarán para construir comprensión o el concepto de comprensión como desempeño que permite ser claro en cuanto a qué nos referimos cuando hablamos de comprensión profunda y diferenciamos otros aprendizajes de un aprendizaje significativo, de esta posibilidad de pensar y actuar flexiblemente con el conocimiento en una variedad de situaciones (Perkins, 1995, 1999).

Releer las narraciones nos permite encontrar los dos sentidos y esta es quizá la mayor potencia del concepto, tiene múltiples puertas de acceso y habilita, que en función de las trayectorias previas y saberes de los docentes sea un concepto potente y amigable a la vez. Los desempeños aparecen como eje que habilita o bien el camino a profundizar en las dimensiones de la comprensión, o a establecer la relación de mutua referencialidad “las dos caras de la moneda” con los procesos de evaluación continua, o al replanteo de las metas, etcétera.

Por su proximidad o por su novedad, por su simpleza o por ser el elemento del marco que restituye, sin lugar a dudas, el protagonismo a los estudiantes este elemento, este concepto es mencionado por casi todos los/as entrevistados/as.

De todas maneras el hecho de que sea el de mayor potencialidad innovadora no necesariamente hace que sea lo que mencionan cuando les preguntamos cómo ayudarían a otra persona a iniciarse con el marco, si bien en algunos casos aparece el concepto de desempeño este generalmente está ligado a las tres preguntas del marco o a los otros elementos de manera articulada. Presentar aquí los testimonios sería redundante, pero vayan sólo algunos como referencia de estas afirmaciones.

*Elementos del marco a los que les atribuyo mayor potencialidad innovadora... A mí, en lo personal, es la idea de desempeños. Me parece que la... la idea de desempeños, eh... es como una... cosa fuerte, porque... en general, veo que... los profesores de secundaria y los profesores de universidad, tienden mucho a la idea de... la clase expositiva, la cosa de... de dar, dar, dar, y como que con eso se... Entonces, esta idea de, bueno... qué van a hacer con eso, y que eso que van a hacer tenga cierto... ciertas posibilidades de que reconfiguren conocimientos, y que lo apliquen, etcétera... A mí me parece que... que eso es importante. Porque, aparte, no termina ahí. Porque, automáticamente, que, que... que veo que la actividad no tiene esa pata... necesariamente, me voy a hablar de las metas. Entonces, ya... no, no es que lo veo como suelto. Voy a ver la meta... Y después termino hablando del tópico. O sea, que, a mí, ahí, ahí yo encuentro un... un recorrido. P 12: Javier.rtf - 5:7 [Si hoy tuviera que pensar...] (48:49) Codes: [5-3: aspectos innovadores]*

*Los elementos del marco que para mí tienen mayor potencialidad innovadora, bueno, yo creo que, en Ingeniería, específicamente, es... como*

que... inevitablemente, los desempeños. Sí, es inevitable que sean los desempeños... **P 4: Daniel V Mercedes transcripta.rtf - 4:8 [Los elementos del marco que pa...]** (74:74) Codes:[5-3: aspectos innovadores]

Me parece que el concepto de desempeño es crucial; pero también creo que el concepto de dimensiones de la comprensión permite pensar el contenido de un modo más complejo, “previene” la simplificación en el abordaje de los contenidos. Evita el tratamiento meramente descriptivo de los conceptos, y encierra la potencialidad de que desde cada dimensión se ofrezca un punto de entrada y unas posibilidades de que los estudiantes se “enganchen” con lo que les queremos enseñarles, en tanto mostrar las distintas dimensiones muestra la complejidad y permite que cada uno encuentre más de un aspecto que promueva su curiosidad. Al mismo tiempo abre la posibilidad de pensar diversos desempeños de comprensión. **P 5: Graciela trascripta.rtf - 5:7 [me parece que el concepto de d...]** (106:106) Codes:[5-3: aspectos innovadores]

...creo que si tuviese que apoyar a otro profesor comenzaría por las 3 preguntas del marco y el concepto de desempeño... **P 5: Graciela trascripta.rtf - 5:8 [creo que si tuviese que apoyar...]** (107:107) Codes:[5-4 apoyo a otro profe...]

...la idea de... la comprensión como desempeño. Y, en eso, en cuanto a los elementos del marco, pensar, eh... las oportunidades que se propician a los alumnos en forma de oportunidades para construir comprensión, y que esto se vea en desempeños, que de las actividades que los alumnos hacen, que sean verdaderos desempeños de comprensión. Me parece lo más potente para el aula... **P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:11 [la idea de... la comprensión c...]** (55:55) Codes:[5-3: aspectos innovadores]

Al concepto que le atribuyo mayor potencialidad innovadora es a los desempeños. ... digamos, digo desempeños y digo la evaluación diagnóstica continua. O sea, estas... estas dos caras de la misma moneda. **P10: Marisa G San Luis transcripta.rtf - 10:6 [Al concepto que le atribuyo ma...]** (100:109) Codes: [5-3: aspectos innovadores]

Si tuviese que apoyar a otro profesor comenzaría por... por hacerle las mismas tres preguntas que me hicieron a mí ¿Qué comprendés muy bien? ¿Cómo sabés que lo comprendés? ¿Cómo construiste esa comprensión? Partir de reflexionar sobre nuestras comprensiones y como las hemos construido (metacognición) y revisar las propias experiencias, pone en tela de juicio nuestras concepciones previas y posibilita el espacio de “apertura mental” necesario para introducirnos en un marco de pensar tan diferente. **P 1: Andrea S.rtf - 1:21 [Si tuviese que apoyar a otro p...]** (105:105) Codes: [5-4 apoyo a otro profe...]

Si tuviese que apoyar a otro profesor comenzaría por...las tres preguntas básicas ¿qué quiero que las alumnas comprendan?, ¿cómo sé que lo comprenden? ¿Y cómo saben ellas que lo comprenden? En segundo término pasaría a la diferencia entre actividad y desempeño de comprensión. **P 7: Susita transcripta.rtf - 7:7 [Si tuviese que apoyar a otro p...]** (55:56) Codes: [5-4 apoyo a otro profe...]



*Si tuviera que orientar a otro profesor para hacer algo distinto en su aula, para mí tiene más que ver con... no con los elementos del marco, sino con... cómo está el marco articulado. (...) Y hacerle, sí, las preguntas del marco, aunque no sepa que esté trabajando con las ideas del marco de enseñanza para la comprensión. P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:6 [Si tuviera que orientar a otro...] (57:57) Codes: [5-4 apoyo a otro profe...]*

### **7.3. ¿CUÁLES SON LAS VALORACIONES DE LOS PROFESORES ACERCA DE LOS APORTES DEL MARCO DE EP C A SU PRÁCTICA?**

#### **7.3.1. ¿Desde dónde analizamos las valoraciones?**

Para recuperar en el análisis las valoraciones que los entrevistados/as hacen del marco, fue necesario recorrer e interpretar diferentes momentos de sus relatos, particularmente fue importante analizar el momento en el que les solicitamos trajesen *algo* que diese cuenta de su relación con las ideas del marco. Como explicitamos en capítulo metodológico esta solicitud tuvo origen en la idea de los portfolios en los que los objetos o elementos son incluidos como evidencias reflexivas de un proceso, lo que sucedió, en una muy importante cantidad de situaciones, fue que aquello que trajeron tenía mucho más un valor metafórico, analógico y simbólico de lo que imaginamos al solicitarlo. Sin duda, todo objeto lo tiene.

Por esta razón para el análisis nos propusimos una mirada semiológica del objeto es decir no mirar simplemente el “objeto en sí”, sino entender de qué manera quienes los portan dan sentido a las cosas. Tal como señala Barthes (1996), jamás nos encontramos con objetos significantes en estado puro; el lenguaje interviene siempre, como intermediario. Por esta razón fue para nosotros fundamental no sólo ver qué traían, sino que decían quienes lo traían de “eso” que traían.

Recuperamos entonces el poder proyectivo o elicitativo de los objetos y las imágenes aportadas poniendo la mirada en las fotografías, objetos y/o imágenes que los sujetos, actores del proceso de investigación aportaron y de los sentidos que ellos mismos atribuyeron a estos objetos o imágenes.

Tomamos también el sentido que a los objetos da Turkle como acompañantes de la vida emocional o como fuente de provocación para el pensamiento. “La noción de objetos evocativos une estas dos maneras menos frecuentes de concebirlos develando la inseparabilidad de sentimiento y pensamiento en nuestra relación con los objetos. Pensamos con los objetos que amamos, amamos a los objetos que nos incitan a pensar” (Turkle, 2007, p. 5)

Tal como mencionamos, en su gran mayoría los entrevistados aportan objetos que podríamos decir no son “producto” de su trabajo con EpC. Sólo en tres casos se presentaron materiales producidos desde o a partir de las aulas o los cursos (el portfolio de una estudiante, una matriz de expectativas de desempeño realizada durante un seminario de EpC, la tesis de maestría que da cuenta del trabajo con el marco de EpC en la universidad). En estos casos se brinda una

descripción detallada del objeto, centrada en los objetivos que guiaron su producción. En cambio, lo más frecuente fue la selección de objetos por su capacidad de simbolizar aspectos vinculados con EpC.

Destaca la “naturaleza visual/óptica” de casi todos ellos: lo que ayuda a mirar, lo que permite ver: espejos, caleidoscopios, así también como lo que muestra, ver y mostrar: un cuadro (con un ojo), una foto, la imagen de un fractal, el video de un evento...

Los objetos muestran también la diversidad, los múltiples planos, la relación entre partes y todo, entre estructura y contenido, entre aspectos dinámicos y fijos. En los relatos los objetos de este tipo (los que no fueron producto del trabajo con el marco de EpC) son presentados y descriptos someramente, el énfasis está puesto en la explicación del simbolismo encontrado y de su sentido metafórico.

Los objetos más ligados a la práctica, portfolio, matriz, tesis, parecerían dar cuenta a modo de evidencia de la confirmación de su trabajo con el marco fueron traídos por dos de los *no pioneros* que hace menos que se han involucrado con las ideas. Paradójicamente, la otra persona que trae un objeto similar, Graciela, que es una pionera muy experimentada lo hizo pero justamente referencia que es un objeto producido en su primera aproximación al marco.

La elección de objetos más metafóricos y analógicos está directamente relacionada con la explicitación de procesos que pretenden ser más metacognitivos de la relación con el marco. Lo que el marco permite ver y mirar, los diferentes planos en que se desarrolla la enseñanza. La multiplicidad, la diversidad, la relación entre estructura y flexibilidad aparecen recurrentemente en las metáforas que se asocian tanto al proceso de apropiación del marco como a lo que posibilita trabajar con él.

Si bien en el desarrollo de este análisis (ver 7.4.2) compartiremos algunas hipótesis acerca de los modos de apropiación del marco y en esta aproximación trataremos de diferenciar niveles de apropiación (como herramienta, como marco conceptual, como paradigma que permita modificar conceptos y prácticas), es interesante ver algunas coincidencias en las valoraciones que se hacen de los aportes del marco independientemente del nivel de apropiación lograda. Otro aspecto a señalar es que hubo quienes con más facilidad pudieron distinguir los aportes del marco en general de los específicos a su práctica como educadores/as mientras que en otras narraciones este “para mí”, o “en general” se confunde en un único relato.

### **7.3.2. Un marco que permite un cambio de actitud, mirar de una manera diferente la enseñanza, hacerse nuevas preguntas**

Los señalamientos en relación con los cambios en la manera de “concebir y ver la enseñanza”, son identificados tanto en la propia práctica como en la de los otros, pero parecería que este cambio no es simplemente de prácticas sino también de actitud e implica a la práctica docente tanto en su dimensión laboral, como en la dimensión enseñante (Lombardi, 1999) pero también en una dimensión que podríamos definir como personal de estos profesionales. Sabemos que las

identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro (Cattonar, 2001). La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, social y relacionalmente, con la confirmación por los otros de la significación que cada sujeto otorga a su identidad. En el juego entre estas dos atribuciones de identidad (convergencia/divergencia) se juega la “forma identitaria” que adquiere un grupo profesional.

La identidad personal se configura, pues, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Integrando ambas dimensiones, se define como “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (Dubar, 2000, p. 109).

*Si pienso en mi proceso... (piensa)...el marco generó en mí un cambio de actitud: un modo distinto de mirar y de acercarme a la práctica educativa. Hoy no sólo me hago más preguntas sino preguntas más profundas que hacen “al ser” de lo que enseño o comunico, de las oportunidades de reflexión que brindo, de las formas y los criterios con los cuales evalúo una producción o un proceso, en todos los ámbitos de la gestión institucional y de mi práctica en el aula. P 1: Andrea S.rtf - 1:30 [Si pienso en mi proceso... (piens...)] (98:100) Codes: [5-2: influencia en su práctica]*

*Lo elegí porque... me parece que,... Primero, porque pensé que tenía que ver con algo de la visión y de la óptica. Esto pensaba. Y ahora estoy pensando, tiene que ver con esto de, eh... esas... estos verbos con los cuales pensamos la comprensión, ¿no? Y que tiene que ver con ver. Algo de... ayudar a ver algo. P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:1 [Lo que traje.... Traje algo para...] (65:74) Codes: [6-0:el objeto]*

*... Para mí es un proceso muy grande de auto-descubrimiento. P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:4 [en la práctica docente, el mar...] (54:54) Codes: [5-1: contribución práctica docente]*

*Para mí, el marco de EpC contribuye esencialmente a pensar, planificar y llevar adelante la enseñanza generando la posibilidad de hacerlo incluyendo tanto el contenido, como a los estudiantes, los recursos y el aula como contexto. (...) Dicho de otro modo, el marco de EpC instala en la práctica la necesidad de hacerse estas preguntas a la hora de planificar o enseñar, ampliando la habitual pregunta de qué enseño y cómo (lo cual remite a la persona que enseña) a otra pregunta que incluye a los estudiantes al interrogarse simultáneamente sobre sus desempeños. P 5: Graciela trascripta.rtf - 5:61 [el marco de EpC contribuye ese...] (105:106) Codes:[9 paradigma]*

*Creo que el marco aporta gran claridad. Obliga al docente a hacerse preguntas sencillas pero esenciales. Interpela al docente. P 7: Susita transcripta.rtf - 7:5 [Creo que el marco aporta gra ...] (53:53) Codes:[5-1:contribución práctica docente]*

*Si tuviera que decirte un espacio que me permite seguir desarrollando las ideas del marco de Enseñanza para la Comprensión, la verdad que yo creo que el marco sirve para muchas cosas... Desde planificar cuestiones de... propias de la vida, y de tu casa, y de tu decisiones, cosas de... cotidiano, hasta el ámbito de trabajo. Creo que, una vez que lo incorporé, me sirve para todas las cosas, no podría discriminar en qué no me sirve. Eh... Hasta para, no sé, voy a visitar un museo y es como que antes no tenía la idea de ir construyendo un hilo conductor cuando lo visito, y ahora sé. Así que eso, en términos generales, para todo. **P11: Pía transcripta.rtf - 11:52 [yo creo que el marco sirve par...] (10:10) Codes:[9 paradigma]***

*Y eso es lo que a mí me pasó con el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Una vez que entendí qué era el marco, nunca más pude dejar de pensar desde el marco. Y lo llevo a todos los ámbitos de mi vida, no sólo a los espacios de enseñanza, ¿no? En esto de... preguntarme para qué hago lo que hago. Y, bueno, tiene que ver con eso. **P 1: Andrea S.rtf - 1:67 [Voy en esto de qué es lo que l...] (123:129) Codes: [9 conceptos articulados repensar] [9 paradigma]***

Estos testimonios dan cuenta de que el marco de EpC es percibido no simplemente como un marco que modifica los modos de enseñar, o la actitud frente a la tarea docente sino que se visualiza como re configuramte de los modos de actuar, de pensar y de sentir, del modo de interrogarse, más allá de la tarea profesional.

### **7.3.3. Achicar la brecha entre la teoría y la práctica, entre conocimiento y acción**

Uno de los mayores desafíos en la enseñanza, y es quizá también el más complejo de los desafíos en cualquier formación profesional, es achicar la brecha, o lo que llamamos la distancia, entre las ideas y la acción. Cuando nos referimos a la relación entre teoría y práctica en la enseñanza tal como señalamos en el marco teórico asumimos que la enseñanza no es una actividad técnica, sino que se rige por conocimiento pero que a su vez ese conocimiento está ligado a la acción, a la práctica. Señalamos las muchas investigaciones que han intentado conocer qué conocen los profesores, cómo llegan a conocerlo y que lo que resulta más importante es cómo podemos mejorar el conocimiento de los profesores.

Pensar y hacer, pensar para hacer, hacer para pensar parecen estar imbricados en las buenas prácticas de enseñanza.

“La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro.” (Deleuze en Foucault, 1992.)

Es interesante introducir acá una definición del concepto de acción, tal como señala Erickson (1989) existe diferencia entre conducta y acción. La acción es la conducta más las representaciones del sujeto sobre la dirección y el sentido de lo que hace.

“Aquellos que estudiaron el pensamiento del profesor han compartido el supuesto de que los sujetos dan sentido a las situaciones y actúan en base a ello. Se asume que los seres humanos mediatizan y “construyen” la realidad en base a las teorías que disponen (Pope et al, 1988), crean interpretaciones significativas y actúan de acuerdo con esas significaciones (Erickson 1989), o en términos más estrictamente cognitivos se acepta que “la acción de un sujeto está determinada por sus representaciones” (Feldman, 1999, pp.29-30; Pozo, 1989, p. 42).

Sin embargo, sabemos también que hay un cierto nivel de conocimiento que podríamos llamar *enunciativo* (Pogré y Catenazzi, 2007), que no siempre tiene su correlato en la acción. El marco aparece valorado como posibilitador de este encuentro entre pensamiento y acción que trasciende el conocimiento meramente enunciativo.

*Influenció en hacer consciente las herramientas que ya tenía que acuerdan con la filosofía del marco y a construir nuevas. Por ejemplo yo siempre reflexioné con los alumnos sobre el trabajo, lo que incorporé fueron criterios claros y compartidos sobre los cuales reflexionar. Por ejemplo yo siempre pensé que la capacidad para recordar datos no era tan necesaria como la capacidad para hacer algo con esos datos. Pero el trabajo con el marco me dio un andamiaje de teorías e investigaciones empíricas que me permitió enriquecer y potenciar esta idea...* **P11: Pía transcripta.rtf - 11:7 [Si miro mi práctica veo el mar...]** (80:84) **Codes:** [5-2: influencia en su práctica]

*...el marco de EpC contribuye esencialmente a pensar, planificar y llevar adelante la enseñanza generando la posibilidad de hacerlo incluyendo tanto el contenido, como a los estudiantes, los recursos y el aula como contexto.* **P 5: Graciela transcripta.rtf - 5:6 [Para mí, el marco de EpC contr...]** (105:106) **Codes:** [5-2: influencia en su práctica]

*... Si pienso en el hoy creo que para mí el marco contribuye A que exista una coherencia entre lo diseñado y la implementación, también a que los estudiantes junto con el profesor estén muy involucrados en el desafío que plantea el desarrollo del tópico y a que el clima de las clases sea, como te dije, distendido, pero no por ello menos activo y productivo que en clases donde se trabaja con otros diseños.* **P 9: Emma transcripta.rtf - 9:15 [Si pienso en el hoy creo que p...]** (90:90) **Codes:** [5-1: contribución práctica docente]

*Y lo relaciono con el marco porque, para mí, me fue... bajando velos... Y me fue mostrando de qué se trataba esto de... aprender y enseñar, ... de una manera más tangible y no tan teórica. ... Lo mismo que un espejo me muestra la realidad... de una manera tangible y sin necesidad de... de decir mucho: lo veo. Y me parece que el marco ayuda a verlo (de la descripción del objeto).* **P 7: Susita transcripta.rtf - 7:3 [En esto de las luces y sombras...]** (61:62) **Codes:** [6-2: fundam elección]

*... Bueno, generaba esos desempeños que yo creía que eran realmente actividades que favorecían la comprensión. Principalmente me, me centraba en los contenidos y en el método. Contenido y método. Los propósitos y la forma de comunicación, los tenía medio abandonaditos. Entonces,*

*empezamos a trabajar un poco más los propósitos, en los para qué, y... la forma de comunicación...* **P 4: Daniel V Mercedes transcripta.rtf - 4:15 [En el trabajo con mis ayudante...]** (63:65) Codes: [5-1: contribución práctica docente]

*Influenció en la forma en la que documento los materiales, ya que los organizo según las metas propuestas en los distintos programas. Influenció en la forma en la que pienso y escribo los informes. Influenció en la capacidad para mirar mi tarea no sólo pensando que se logra y que no, sino cuáles son las oportunidades que yo favorezco para que eso que quiero que se produzca tenga un espacio.* **P11: Pía transcripta.rtf - 11:7 [Si miro mi práctica veo el mar...]** (80:84) Codes: [5-2: influencia en su práctica]

Esta posibilidad del marco de contribuir a achicar brechas entre pensamiento y acción es compartida en las valraciones tanto de pioneros como de aquellos que no lo son.

### 7.3.4. Una vinculación diferente con el conocimiento, resignificar la propia disciplina y lo que significa su transposición didáctica

En la enseñanza de las diferentes disciplinas, y en la formación de los que las enseñarán uno de los temas recurrentes que aparecen como un desafío es el de la articulación entre el saber disciplinar y el saber pedagógico. ¿Qué y cómo se necesita saber de una disciplina para poder enseñarla? ¿Qué tipo de vínculo debe establecer el profesional de la docencia con su disciplina para poder convertirla en contenido escolar? Existe hoy un amplio acuerdo en que para poder enseñar una disciplina hay que saber de ella en profundidad. Para ser enseñado, el conocimiento necesita ser transformado. Del contenido experto al contenido escolar se necesita realizar transformaciones que permitan enseñarlo pero que garanticen que ese conocimiento no pierda rigurosidad.

*“Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber -inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar. Éste es el terrible secreto que el concepto de transposición didáctica pone en peligro”.* (Chevallard, 1997, pp. 16-17.)

Hemos desarrollado ampliamente en el marco teórico cómo en los últimos años numerosos investigadores han contribuido a desarrollar el concepto de conocimiento didáctico del contenido (CDC) y cómo este tipo de conocimiento es considerado como el un saber privilegiado que distingue la profesión docente y diferencia a aprendices de novatos en el desarrollo de la profesión.

Uno de los aportes que más valoran los relatos es el referido a la concepción y el trabajo con la disciplina y su enseñanza.

*... me permitió repensar mi materia, miraba de otro lugar, (...) ver que la disciplina no tiene tantas limitaciones. Para mí eso fue... y es, una de las*

cosas más importantes. O sea, veo que la disciplina no tiene limitaciones, que los alumnos tampoco tienen esas limitaciones, entonces... uno las no las impone. (...) para mí, como docente novata, digamos, en algún sentido, me permite descubrir qué era lo más importante en mi materia... **P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:28 [La posibilidad esta de estar i...]** (56:56) Codes: [5-2: influencia en su práctica]

Entonces, eh... desde ese lugar, convierte... la enseñanza... o sea, descontextualiza y simplifica algo tan difícil como lo que es enseñar un... un... un cuerpo de conocimientos, a quien no lo tiene, y, a través de estas herramientas sencillas, lo descomplejiza, lo, lo... lo transforma... ayudaría a que trabaje... este concepto de la transposición didáctica, ¿no? digamos, pero como una herramienta de uso sencillo. (...) para que todo maestro lo pueda utilizar. Y convertirlo en un objeto de enseñanza que todo el mundo pueda aprenderlo. **P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:44 [Lo estoy comparando con que el...]** (72:74) Codes: [9 EpC como herramienta]

“permite organizar y “desagregar” los contenidos disciplinares (quizás esto podría llamarse transposición), pensar los propósitos concretos de la enseñanza, enfocar los aprendizajes buscados, problematizar los contenidos considerando a los sujetos y a las características de la disciplina, diseñar secuencias didácticas que pongan en juego los conocimientos de los alumnos y las propuestas del docente para guiar la construcción de los conocimientos, mirar la construcción que los alumnos van haciendo -tanto para proponer o rediseñar las actividades como para evaluar esa construcción-; desnaturalizar algunos aprendizajes, variar las oportunidades en los modos de acceso al conocimiento; reflexionar sobre las decisiones tomadas en cada etapa del proceso para modificarlas si fuera necesario; intercambiar con los pares sobre esas decisiones (...) En la posibilidad de transformar contenidos de la disciplina en tópicos generativos, es decir trascender esos contenidos, relacionándolos con otros de la misma o de otras disciplinas. **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:8 [el marco permite organizar y “...]** (54:54) Codes: [5-1: contribución práctica docente]

En la práctica docente, el marco contribuye fundamentalmente en pensar, a mí me parece, o a mí lo que más me gusta, a mí del marco, es que contribuye mucho a la definición del currículum, a definir qué vale la pena enseñar. (...) Para mí, a mí, eso es lo que más me fascinó del marco... (...) Pero lo que yo más destaco y lo que a mí más me apasiona, es esa... esa capacidad que tiene de... de... de poner en cuestionamiento el valor de lo que enseño. **P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:9 [En la práctica docente, el mar...]** (50:52) Codes: [5-1: contribución práctica docente]

Si hoy tuviera que pensar en qué contribuye el marco a mi práctica, eh... Y, hay tres o cuatro... Hay varias cosas. Podría estar todo el día. Pero, digo... Una, es esto que decía hace un rato, ¿no?, el tema de poder concentrarme en qué es lo importante. Tanto en el tema del contenido... O sea, poder ver el tema qué es lo importante en relación a qué es lo que tiene que comprender el alumno. O sea, que... ver... adónde... Qué tipo de experiencia tendría que tener ese alumno para poder alcanzar esto, que no es tooodo lo posible. **P 12:**

*Javier.rtf - 8:9 [Si hoy tuviera que pensar...] (50:52) Codes: [5-1: contribución práctica docente]*

El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) entendido como ese conjunto de saberes que permite al profesor trasladar a la enseñanza el contenido de un determinado tópico; esto es, hacer la transposición didáctica del conocimiento especializado de un tema a conocimiento escolar objeto de enseñanza y aprendizaje (Chevallard, 1985) y que implica también, conocer las posibilidades y dificultades que surgen cuando se pretende que un alumno pase de una comprensión intuitiva, no escolarizada, hacia una comprensión disciplinar es referido de diferentes maneras, por el conjunto de nuestros entrevistados/as - en este caso sin distinciones de campos de conocimiento en los que se desempeñan ni de antigüedades en la docencia- como una de las cosas que el trabajo con EpC ha contribuido a construir.

### **7.3.5. Un marco que organiza y que al mismo tiempo permite permisos, transgresiones y libertades fundamentales a la hora de enseñar**

Parecería que una de las potencias mayores del marco es justamente que al tiempo que provee de una estructura de pensamiento y de acción habilita un enorme margen de creatividad a lo que puede hacer el docente. La incitación a hacerse preguntas pero al mismo tiempo que esas preguntas tengan un claro foco. La centralidad del conocimiento, la articulación de la mirada disciplinar que al mismo tiempo obliga a preguntarse por los estudiantes y su contexto y dar al docente y a sus pasiones un lugar protagónico en las decisiones hace que el marco, que podría entenderse tecnocráticamente como una metodología, se convierta en un saber de referencia que parecería habilitar enormes márgenes de libertad.

Esta cualidad, que es uno de los aspectos que valoran los/as entrevistados/as es al mismo tiempo uno de los aspectos que como veremos parecería facilitar el proceso de apropiación.

*Permite “poner cada cosa en su lugar” y establecer relaciones de los elementos entre sí como un todo orgánico y con sentido. El marco ayuda al pensamiento sistémico. (P 1: Andrea S.rtf - 1:63 [Permite “poner cada cosa en su...”] (96:96) Codes: [9 conceptos articulados repensar]*

*Tiene su orden. Mucho; pero su orden (Risas). Eso me encantó. Después que lo elegí, lo miraba... Este... No es caos. No es caos, pero es como una sorpresa atrás de otra. Y hay algo que lo sostiene, que puede sostener eso... esa sorpresa... Bueno, y si en algún momento es caos, no es todo el tiempo. Y es creativo... Y es... ¡Qué sé yo! Es como contenedor, ¿no? Creo que elegí esto para mostrar mi proceso de trabajo con enseñanza para la comprensión... A mí me cuesta mucho decir: ‘Bueno, esto es lo que yo quiero hacer y lo hago, y no me importa cómo me salga’. Entonces, con un marco como éste, yo ese tipo de cosas, las puedo incluir... (Risas)...con tranquilidad... P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:1 [Pasando al objeto...traje un obj...] (62:70) Codes: [6-0:el objeto]*

*Para mí, lo central es el retomar las preguntas. ... El... dejar, el permitirse... no trabajar desde las seguridades, desde las certezas, como vendemos*



*habitualmente las distintas propuestas... sino trabajar, realmente, desde... la incertidumbre, desde la creación, desde el diálogo... (P10: Marisa G San Luis transcripta.rtf - 10:22 [el mayor desafío que plantea e...] (90:98) Codes: [5-2:influencia en su práctica]*

*De hecho, yo empiezo... a dictar ese seminario con más peso en lo teórico porque esto es lo que debe hacer un docente en una maestría. ... Lo que voy... dándole lugar, cada vez más, es a hacer otra cosa, distinta, eh... Y siempre con mucha... con mucho... casi conciencia de estar transgrediendo... las reglas de juego, eh... Cosa que me resulta, digo, casi me resulta... por ahí me resultaba, hasta..... No sé si lo tengo que decir en pasado o en presente, pero como una trasgresión... jodida. Porque el peso que tiene la cantidad de información y de conceptos que yo doy en el seminario es muy inferior a la que se podría dar en las treinta y dos horas que tiene el seminario. Pero, porque yo lo que opto es por abrir, y cada vez más, abrir a que la gente trabaje junto conmigo y entre ellos, con las ideas que se van produciendo. Yo veo la adhesión que esto produce, cómo convoca (...) Porque, de pronto, en la misma maestría, que estoy desde el '99, te dicen: 'No, no. Vos tenés que tomar esto porque los alumnos dicen que...'. Y entonces es la rectora o la... la directora de la maestría la que pone en valor esto. P 5: Graciela transcripta.rtf - 36:38 [De hecho, yo empiezo a dic...] (63:64) Codes: [6-0:el objeto]*

*Lo estoy comparando con que el marco provee... algunas... herramientas, o una estructura, que... que es sencilla, que es... que flexible, que es potente, que es generadora. Por esto mismo. Porque puede ser aplicada, porque puede ser transferida, porque... porque es una estructura muy definida pero muy poco definida. P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:4 [Lo elegí porque... me parece q...] (68:74) Codes: [6-2:fundam elección]*

Generalmente el análisis de las reformas escolares y las lecciones aprendidas a partir de ellas denuncian que en los procesos de reforma escolar, los docentes se sienten constreñidos por lo que llaman la “bajada” de propuestas que son vividas como imposición (Fullan, 1991; Hargreaves et al., 2001). Cabría preguntarse si es simplemente el modo en que se proponen los cambios o la naturaleza intrínseca de las propuestas lo que contribuye a construir esta percepción y de ser así cuál es entonces la ventaja de un marco como el de EpC.

## **7.4. HITOS Y CONDICIONES QUE PERMITIERON EL PROCESO DE APROPIACIÓN DEL MARCO DE TRABAJO**

Para el desarrollo de este análisis nos preguntamos ¿Se pueden caracterizar los procesos de apropiación del marco? ¿Qué diferencias encontramos? ¿Con qué se relacionarían estas diferencias? Aquí intentaremos caracterizar los procesos de apropiación del marco, identificar si existen diferencias y si podemos hipotetizar acerca de algunos factores que podrían incidir en ellas.

Parecería que dos condiciones del marco, su accesibilidad cognitiva y la posibilidad de apropiarse en diferentes niveles y con aproximaciones sucesivas se articulan de manera tal que se convierten en su mayor potencia como habilitador de los cambios en las prácticas de enseñanza. Estas dos condiciones operan relacionadamente pero trataremos, a los fines analíticos, de presentarlas de manera distinguida para la mejor comprensión de lo que hemos encontrado como significativo en los procesos de apropiación del marco de EpC.

Hemos fundamentado en nuestro marco teórico a qué llamamos y cómo se producen los procesos de apropiación. Señalamos también de qué manera en ese proceso de “apropriarse” lo propio se contrapone a lo postizo o a lo epidérmico: el concepto de apropiación “implica adaptación, transformación o recepción activa en base a un código distinto y propio” (Subercaseaux, 1988, p. 130). Sabemos que para que este proceso de apropiación sea posible se dan un conjunto de mediaciones de distinto tipo; políticas, institucionales, ideológicas, de cultura pedagógica. En este apartado trataremos de dar cuenta del porqué y cómo se dan estos procesos de apropiación del marco de EpC a partir de las narraciones de los propios sujetos.

### **7.4.1. Lo que lo hace asequible**

#### ***A. La posibilidad de acortar la distancia entre lo que los docentes traen y lo que el marco ofrece***

Rastreamos en las narraciones cómo fue que quienes están hoy involucrados/as con el marco de EpC fueron construyendo este involucramiento y ver si encontrábamos algunas claves que hiciesen esto posible.

Para ello retomamos la evocación de sus primeros contactos con el marco y rastreamos qué de éste les resultó particularmente valioso o desafiante. Entender lo que resulta valioso, familiar y o desafiante permite entender la dinámica equilibrio/ desequilibrio presente y necesaria en toda situación de aprendizaje.

La función de adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva). Asimilación y acomodación son dos procesos invariantes a través del desarrollo cognitivo. Para Piaget (1967) asimilación y acomodación interactúan mutuamente en un proceso de equilibración. El equilibrio puede considerarse como un proceso regulador, a un nivel más alto, que gobierna la relación entre la asimilación y la acomodación.

En muchos casos, en tanto condición de posibilidad para cualquier aprendizaje, los procesos asimilatorios son preponderantes: asimilar lo que propone el marco a lo que ya se viene haciendo o a lo que ya se sabe, aparece como una condición que facilita el comienzo de este diálogo con

las ideas. El hecho de que conceptualmente las propuesta del marco sea solidaria con las teorías constructivistas del aprendizaje hace, para muchos/as que estas no resulten extrañas, por otra parte que la investigación que da origen al marco haya surgido de las prácticas de docentes en actividad y que en su producción ellos mismos hayan validado los componentes, sin duda, hace que siempre haya *algo* con lo que los docentes se sienten cómodos así como *algo* que incomoda y que hay que ir a buscar. A esta posibilidad de asimilar lo que el marco propone a las prácticas regulares mucho/s de los/as entrevistado/s lo identifican con la idea de simplicidad o sencillez.

*Cuando descubrí las ideas de la enseñanza para la comprensión, bueno, en realidad, me pareció como le pareció a muchos docentes, que ahora me encuentro con ellos por primera vez, que dicen: '¡Ah! Pero yo esto... ya lo conozco'. Eh... Luego fui refinando y descubriendo que había cosas que no conocía, y que eran, y que lo que yo creía que era igual, no lo era tanto. (...) Y, bueno, fui como... una docente más al curso de EPC1 y la verdad que lo disfruté... Y dije: 'Acá hay mucho más para aprender'. Y ahí me puse, indudablemente, a indagar seriamente. P 9: Emma transcripta.rtf - 9:23 [Cuando descubrí las ideas de L...] (35:35) Codes: [3-2: primeras impresiones s/EpC]*

*(...) mi relación con el marco fue muy... Es muy gracioso. Porque yo escuchaba que la Profe hablaba, leía todos los artículos presentados... Y... yo decía: pero esto es lo que yo hago (risas). Esto es exactamente lo que yo estoy haciendo. Es más, estaba chocha porque encontraba como un... un soporte para lo que yo venía haciendo, ¿no? Entonces, bueno, al principio decía: esto es exactamente (¡¡qué bueno!! Risas). Pero, bueno, a partir de eso es donde... más me asombro yo misma de... de lo que me resultó de conocer más el marco, ¿no? Yo veía que decían: ir más allá, ir más allá. Y yo decía: sí, es lo que quiero, pero... no me daba cuenta a qué se refería exactamente. Me costó descubrir eso al principio... P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:41 [Estaba cursando, y, bueno, nos...] (21:21) Codes: [7-consonancia con ideas previas/propias]*

*La impresión que tuve fue que era bastante adaptable a lo que yo creía sobre la enseñanza y a lo que yo creía que hacía, ¿no? P 4: Daniel V Mercedes transcripta.rtf - 4:17 [La impresión que tuve fue que ...] (36:36) Codes: [3-2: primeras impresiones s/EpC]*

*Mis primeras impresiones con respecto al marco son: ¡qué bueno, qué sencillo, qué simple! ¿Cómo no se me ocurrió antes? (risas). Eh... Qué simple, qué potente, qué... qué versátil, qué fácil de aplicar. Eh... Qué capacidad para abarcar, eh... diversos aspectos de... O sea, a la enseñanza en sus múltiples variantes. Eh... Me... Sí, me encantó. Por eso, justamente, por esas cosas que digo. P 8: Cecilia O transcripta.rtf - 8:24 [Mis primeras impresiones con r...] (22:22) Codes: [3-2:primeras impresiones s/EpC]*

*Primero, me pareció como: 'Si es lo que siempre pensé (risas). Es fácil'. Y, bueno, después, cuando empecé a ver cómo armar mi materia bajo el marco, me di cuenta de que no era tan simple como... la primear lectura que había*

*hecho. P 2: Andrea San Luis transcripta.rtf - 2:26 [Primero, me pareció como: 'Si ...] (35:35) Codes: [3-2:primeras impresiones s/EpC]*

*Yo conocía ese recortecito. ... Y cuando conocí ese recorte, ¿qué me pasó? Me pareció demasiado sencillo. ¡Semejante objeto culturalmente valioso (risas) y complejo, y esto! No le dí mucha bolilla (risas), esa es la verdad. Eso fue como en los primeros acercamientos. P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:37 [Yo conocía ese recortecito...] (26:27) Codes:[3-2: primeras impresiones s/EpC]*

*Y la verdad que las preguntas que ellos plantearon, las tres preguntas del marco, más la actividad inicial de ¿qué es lo que usted comprende muy bien?, ¿cómo se da cuenta?, y... y... ¿cómo sabe que lo comprende?... Eran preguntas que retomaban mucha historia personal mía, la historia de la escuela, de esa escena que relatamos, más otras,... con otros públicos (...) Mis primeras impresiones de esos primeros contactos fueron: 'Esta gente sabe del aula'... 'Esta gente habla en sencillo'... de cosas que son profundas y de preguntas que... quizás no así formuladas... se formulan los docentes. (...) 'Esto me interesa por eso'. P 5: Graciela trascripta.rtf - 5:20 [Y la verdad que las preguntas ...] (35:35) Codes:[3-1:cómo fue encuentro EpC] [3-2:primeras impresiones s/EpC]*

Parecería que una propuesta que no implica derribar todo lo que uno viene haciendo, sino que al principio opera como puente entre lo que los docentes vienen haciendo y lo nuevo, ayuda a abrir la posibilidad del trabajo. Está claro también de acuerdo con los testimonios que no es sólo ese primer momento de asimilación o identificatorio el que permite acercarse a la comprensión de la propuesta, necesariamente a ese proceso debe continuar otro que permita establecer diferencias y que permita entonces objetivar aquello que se presenta como diferente.

### **B. La importancia de referentes significativos**

Pero existe también la posibilidad de que el primer encuentro con el marco provoque una alta movilización y si es así, ¿qué es lo que permite avanzar en su conocimiento? En estos casos, una de las cuestiones que apareció como recurrente fue la presencia de la mediación de alguien que fuese un/a referente significativo/a.

*¿Cómo me encontré con el marco?... Bueno, el medio fue Cecilia. Cecilia había hecho un curso... con vos... y... volvió con la idea de: 'Descubrí la pólvora' (risas)...El camino está por acá. Es la respuesta,... que nosotros estábamos buscando hace tiempo' (...) ¡¡para mí fue... un shock!! Porque fue como un cambio en la mirada,... Y... al principio, sinceramente, ese primer encuentro, no entendía nada. (...) Mis primeras impresiones... diría que... muchas... Me surgieron muchas preguntas intelectuales, cosas que en un primer momento no me cerraban, porque evidentemente me faltaban elementos... P 1: Andrea S.rtf - 1:12 [¿Cómo me encontré con el marco...] (40:43) Codes: [3-1:cómo fue encuentro EpC]*

*Mucha movilización emocional también. Porque, bueno, capaz que tenía que ver con esta fascinación de Cecilia, que a mí me transmitía, y yo quería ver por dónde pasaba, ¿no?... P 1: Andrea S.rtf - 1:14 [Mis primeras impresiones... di...] (47:47) Codes: [3-2:primeras impresiones s/EpC]*

*Para mí, además, Cecilia... ha sido y es, y va a seguir siendo,... una autoridad, digamos, en lo que hace al conocimiento de la pedagogía... Entonces, para mí... no era lo mismo que me lo dijera cualquier otra persona, ¿no? Tenía que ver con un compartir, además, espacios de trabajo juntas. Y, bueno... creo que fue mucho lo que me generó, mucha movilización interna. De tipo emocional y de tipo intelectual, a través de preguntas y demás... Y mucha necesidad de seguir investigando. P 1: Andrea S.rtf - 1:15 [Mucha movilización emocional t...] (47:52) Codes: [7-cuestiones identificatorias]*

*Confíe en Bárbara. Me dijo: 'Leí esto. Está bueno. Vamos'. Y yo dije: 'Vamos'. (...) A mí lo que me impresionó de vos, particularmente, no del marco, es que nunca había visto una persona formada, con todo un... O sea, habíamos leído quién eras vos y yo me esperaba como una persona distante. Me encontré con una persona totalmente cercana. Y ahí no entendí nada. Eso es lo que más me llamó la atención. Como que yo decía: '¿Qué hace esta mujer, que tiene toda esta historia, hablándonos así a todos?'. Eso me... fue lo que más me impresionó....Y hablándonos así como... como sin pose, como con el lenguaje que... que te podíamos entender, como con un afecto, como con una conexión con la mirada..... Caminando por el aula, riéndote, dándote... 'Ah, a ver... No te entiendo'. Como dándote tiempos... Como si fuera, digamos, que... que... que había una relación de pares, casi, ¿no? Eso es como que fue lo primero que... dije: '¿Qué, qué es esto?'. P11: Pía transcripta.rtf - 11:30 [Confíe en Bárbara. Me dijo: 'L...'] (40:45) Codes: [3-2: primeras impresiones s/EpC]*

*El primer contacto con el marco... Creo que... son varias cosa las que me llevaron a... a conocerlo. ... Una, tiene que ver con el desencanto que... yo tenía acerca de lo que hacía. En relación a mi práctica docente.... Por otro lado... la... posibilidad de... conocerte a vos, de que fuéramos amigas, de valorarte... también en lo profesional; y decir, bueno, '¿por qué la Paula... se habrá enganchado con esto? ¿Qué tendrá esto que le permitió a ella engancharse y apasionarse?'. Porque yo te veía a vos con un... entusiasmo por toda la cuestión de la enseñanza que yo no tenía. O sea, que había perdido. Y... que... este... bueno, también, me... llevó a pensar... que algo había. ... Por otro lado, porque, bueno, también había empezado, y estaba trabajando, en el grupo con... Violeta Guyot... donde... había retomado, y... y... había empezado también a profundizar cuestiones que tenían que ver con los marcos epistemológicos, filosóficos... Pero que, desde mis inquietudes y desde mi formación docente, me gustaban, me apasionaban, me daban... contexto, pero... no me ayudaban realmente en la práctica concreta.... En la... en esta... bueno, cosas que se van... apareciendo, coordinando, en... en la vida,... bueno, empecé a... a intentar desentrañar qué había, qué había*

*ahí, ¿no? P10: Marisa G San Luis transcripta.rtf - 10:25 [El primer contacto con el marc...] (54:56) Codes: [3-1 :cómo fue encuentro EpC]*

Sin duda, lo que Vigotsky (1975; 1977) refiere como el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) refiriéndose al proceso de aprendizaje de los estudiantes no es diferente en los procesos de desarrollo profesional en general ni en los del desarrollo profesional de los docentes. Así como se pueden considerar dos niveles en la capacidad de un alumno, también se puede pensar de esta manera cuando lo que está en juego son procesos de desarrollo profesional. Por un lado, el límite de lo que el sujeto puede hacer solo, denominado nivel de desarrollo real. Por otro, el límite de lo que puede hacer con ayuda, el nivel de desarrollo potencial. Este análisis es válido para definir con precisión las posibilidades de un alumno y especialmente porque permite delimitar en que espacio o zona debe realizarse una acción de enseñanza y que papel tiene en el desarrollo de las capacidades humanas.

La *Zona de Desarrollo Potencial* es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea. Entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, se abre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede describirse como el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente. En cada alumno/a y para cada contenido de aprendizaje existe una zona que está próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance. En la ZDP es en donde deben situarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la ZDP es donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del alumno y se avanza en el desarrollo.

Parecería que por las posibilidades que da el marco de tener múltiples puntos de acceso y la posibilidad de diferentes niveles en su comprensión (que desarrollaremos en el punto siguiente) siempre hay algún nodo de que se ubique en la ZDP de los docentes. De todas maneras no parece ser de menor relevancia quienes son los mediadores de este encuentro con las ideas. La referencia a otros significativos que lo valoren parece ser la segunda *llave* para la accesibilidad.

#### **7.4.2. Tres maneras de apropiarse del marco. El marco como herramienta, como conjunto de conceptos, como paradigma para la acción**

##### ***A. Diferencias entre pioneros y no pioneros***

Encontramos que existen lo que podemos denominar tres niveles o estadios de apropiación del marco. Esto, que en algún momento podría evaluarse como una “apropiación inacabada”, se constituye paradójicamente en su potencialidad. Queremos señalar que cuando nos referimos a estadios o niveles estos no se dan en estado puro y que de ninguna manera estamos proponiendo una tipología sino rasgos comunes encontrados que permitirían ver predominancias en determinados procesos.

El marco puede tomarse:

- A. Como herramienta, en su dimensión más metodológico-instrumental (casi como una metodología o pautas de acción a la hora de diseñar la enseñanza). Aquí el marco aparece como “útil” para hacer lo que debemos o queremos. Ligado a una tradición de entender a la didáctica como andamiaje técnico metodológico esto suele no atemorizar a quienes adhieren a este tipo de propuestas y por el contrario “huyen” de propuestas que son percibidas como “demasiado teóricas”
- B. Como un conjunto de conceptos articulados que sirven para repensar la enseñanza. Aquí lo que modifica no es sólo lo que hacemos sino lo que queremos o debemos hacer pero que no nos obliga a modificar los propios marcos ni a introducir modificaciones en el marco de EpC.
- C. Como un paradigma que modifica la práctica docente entendida como praxis habilita a que este proceso de apropiación pueda ser diferente conforme a las trayectorias y contextos sociales y educativos de quienes trabajan con el marco. En este caso porque nos replanteamos que hacemos y cómo pensamos y hacemos diferente y por lo tanto creamos y recreamos tanto las herramientas como el propio marco de EpC.

No tenemos aún evidencia empírica suficiente para afirmar que estas tres maneras o niveles sean exactamente secuenciales, pero nos animamos al menos a inferir que el paso de la A (como herramienta) y de la B (como un conjunto de conceptos articulados) a la C (como un paradigma) requiere por parte de los sujetos de una apropiación que es cualitativamente más profunda y significativa. En nuestro caso encontramos más ejemplos de la forma A en los no pioneros y sólo casos de la forma C en los pioneros. En la forma B se encuentran tanto los unos como los otros.

Una pregunta que orientó la creación de esta categorización fue buscar el sentido que le dan a la palabra *herramienta* quienes están en uno u otro estadio, y evaluamos que es diferente: quienes están en el estadio A aluden al marco en su conjunto como herramientas, como *una caja de herramientas*; quienes están en el C se refieren al marco como un marco conceptual globalizador, que modifica pensamiento y acción sobre la enseñanza e identifican algunas herramientas de las que se dispone en el marco, como son los protocolos, las matrices o los mapas conceptuales.

Es decir, en un caso es el propio marco de EpC, ya sea en su conjunto o los elementos aislados, el que es tomado como una “herramienta” que permite *ajustar* la enseñanza, o es el marco un conjunto articulado de conceptos que permiten repensar y diseñar desde otro/s lugar/es la enseñanza, mientras que en el caso C el marco reconfigura tanto la definición de enseñanza como su praxis, y cuando se refieren a herramientas, efectivamente, sólo nombran herramientas específicas como los protocolos de retroalimentación, las matrices y los portfolios, entre otras.

Obviamente, para rastrear estas concepciones no alcanza con fragmentos aislados de las narraciones. Es necesaria la lectura de las entrevistas en su conjunto para encontrar las predominancias y el análisis cruzado para ver también que estas predominancias generalmente no

se dan en estado puro. Para realizar este análisis fue fundamental volver a las transcripciones y las renarraciones, la vuelta a las transcripciones la realizamos en este caso a modo de análisis de relatos múltiples paralelos (Pujadas, 2010). A modo ilustrativo tomaremos acá algunos fragmentos significativos de cuatro casos.

Otro aspecto general a señalar es que frecuentemente para quienes están predominantemente en el estadio A y B el marco opera como validación de su práctica, ya sea por que las herramientas le permiten hacer mejor lo que quieren hacer o porque los conceptos iluminan su práctica o en la práctica al ver los cambios reafirman sus ideas, en cambio esta necesidad de validación es una preocupación menos frecuente en el que llamamos el estadio C.

## B. Como herramienta

¿El marco como herramienta o las herramientas del marco? En el que describimos como estadio A el marco es tomado fundamentalmente como una herramienta en sí, por lo general en estos casos los elementos del marco así como las que llamamos “herramientas genuinas”: matrices, protocolos etc. están en un mismo nivel de jerarquía. De la misma manera la idea de herramientas para pensar y herramientas para actuar se equiparan.

*Y el marco, en realidad, lo que después trae es, justamente, un marco para pensar eso... Da otras herramientas que te permiten... recuperar esas variables (...) Algunas de esas herramientas, bueno, son los tópicos generativos. Para mí fue clave. También los desempeños de comprensión. La evaluación diagnóstica continúa como la otra cara de la moneda... Y eso, a ver,... lo podría tomar de los libros, pero lo tomo directamente de la práctica, ¿no?, cómo a medida que, eh... se resuelve, se construyen nuevas comprensiones y se demuestra, lo que vuelve, hace ese círculo constante... Esto sobre la acción (...) El qué personal, no sé si el marco modificó ese qué. Eh... lo que me dio fueron herramientas para el cómo... (...) Para mí, el marco de la EpC brinda herramientas conceptuales para pensar la práctica educativa. Resulta, al mismo tiempo, una “caja de herramientas” que facilita la tarea y una “lupa” que permite observar con mayor detalle y reflexionar sobre las decisiones que tomamos en relación con el proceso de enseñanza. **P 1: Andrea S.rtf - 1:49 [En los primeros contactos con ...] (63:66) Codes: [7- herramientas]***

*...ahí la encuentro por primera vez a la Enseñanza para la Comprensión. Y... la sensación que tuve... La impresión que tuve fue que era bastante adaptable a lo que yo creía sobre la enseñanza y a lo que yo creía que hacía, ¿no? Es más, digo, yo, normalmente, mi estrategia de... de enseñanza es esa. Al principio la tomé como que fuera una estrategia, como que fuera una estrategia de enseñanza, eh... que todos en realidad la perseguíamos pero que... eh... es a veces más bien... difícil de lograr... esa comprensión. (...) realmente hay un... una buena posibilidad de... de... de utilizar esto como herramienta de... de, para mejorar la comprensión en los estudiantes lo que... de verlo al alumno como constructor de su futuro, lo sigo viendo, lo sigo sosteniendo. Lo que sí podría ser es que... Eso, ¿no?, la... la posibilidad*



*de... de acercarlo más a... a cuestiones que, que le den más herramientas para ese futuro. Me pudo haber cambiado ese punto de vista. Es decir, ¿no? ...el marco para la comprensión hace que yo pueda llegar al alumno de la, de la manera de... de... de dotarlo de mejor armas para esa construcción que él quiere. Pero no me varió mucho la concepción. (P 4: Daniel V Mercedes transcripta.rtf - 4:27 [de verlo al alumno como constr...] (54:54) Codes: [7- herramientas]*

Encontrar señales que nos permitan reconstruir lo que llamamos estadios B y C requiere una mirada mucho más aguda y en conjunto, por eso en estos dos casos preferimos presentar tal como fueron codificados en el AtlasTi diferentes pasajes de las entrevistas a Cecilia y a Mónica para mostrar algunos fragmentos significativos que permiten dar cuenta de estas predominancias. Para dar cuenta de o que llamamos los estadios B y/ o C preferimos escoger casos prototípicos que nos permiten elaborar este supuesto hipotético y no hemos quitado la referencia de la codificación para que se vea cómo estos referentes pertenecen a momentos diferentes de las narraciones.

### C. Como conjunto de conceptos articulados

*...para mí, como docente novata, digamos, en algún sentido, me permite descubrir qué era lo más importante en mi materia, que no... no, lo estaba haciendo, ¿no? Una cuestión de tradición. Por mi formación, lo que veía en otros Profesorados, lo que ya estaba medianamente consensuado, el foco no estaba puesto donde yo pienso que ahora está. Entonces me sirvió mucho, me aportó muchísimo. P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:7 [para mí, como docente novata, ...] (60:60) Codes: [5-1: contribución práctica docente] [9 conceptos articulados repensar]*

*...aprender significa eso, o sea, poder en tu... en tu... A parte de conocimientos, digamos, eh... ser más flexible, lo más amplio posible, tener esta estructura dinámica que te permita relacionar todo lo viejo con lo nuevo, encontrar lo fundamental, lo principal. P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:42 [aprender significa eso, o sea,...] (25:25) Codes: [9 conceptos articulados repensar]*

*Entonces, de pronto, enseñar es otra cosa. Ya no puedo pararme y contarte... de qué se trata, sino que... habría que mostrar, habría que mostrar y habría que abrir puertas, abrir caminos, ¿no? Entonces es más el rol de facilitador que... resulte innovador, por más que uno lo conozca, para uno y para los alumnos también. Entonces, de pronto, enseñar es otra cosa. Ya no puedo pararme y contarte... de qué se trata, sino que... habría que mostrar, habría que mostrar y habría que abrir puertas, abrir caminos, ¿no? Entonces es más el rol de facilitador que... resulte innovador, por más que uno lo conozca, para uno y para los alumnos también. P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:43 [Entonces, de pronto, enseñar e...] (27:27) Codes: [9 conceptos articulados repensar]*

*...si yo enseño solamente mi disciplina, eh... sentía que era una cosa muy rígida, que acababa en dos minutos, digamos, a lo que yo podía aportarles en cuanto a la comprensión global, al entendimiento, a todo lo que pudiese*

generar. Eh... Creo que ahora es diferente en el sentido de que yo puedo... mostrarles un montón de otras cosas, ponerlos en contacto con otra información, hacerlos reflexionar. **P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:44 [si yo enseño solamente mi disc...] (43:43) Codes:** [9 conceptos articulados repensar]

...yo no entiendo, al día de hoy, cómo un alumno, o un futuro docente, puede desconocer... desde dónde se parte, por qué, para qué, cómo... me parece que esos son interrogantes que se pueden responder y... y a los alumnos también. **P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:45 [yo no entiendo, al día de hoy,...] (43:43) Codes:** [9 conceptos articulados repensar]

...aportar a lo que yo considero son procesos de pensamiento superior. O sea, sí, habilidades desarrollas, pero, ¿cuáles? ¿Desarrollamos solamente las cuatro macro habilidades que decimos nosotros o no? ¿O también estamos interesados en desarrollar otros procesos de pensamiento, no? Yo creo que esto marca la diferencia. **P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:46 [aportar a lo que yo considero ...] (48:48) Codes:**[9 conceptos articulados repensar]

...me permitió repensar mi materia, miraba de otro lugar, ¿no? Entonces, para mí, al contribución para conmigo misma fue fantástica (risas).

Eh... La posibilidad esta de estar indagando permanentemente, que te hace reflexionar, y no seguir enseñando de un modo más ritualizado, ¿no? Que, por ahí, uno se habitúa, se acostumbra, y es más cómodo. Eh... Me parece que los grandes aportes a nivel docente en mi práctica fueron esos. Y me gustaría que fuera el aporte para mis alumnos, que van a ser docentes también, ¿no?, el de seguir pensándose, cuestionándose... Me parece que eso es lo más importante. **P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:47 [me permitió repensar mi materi...] (54:56) Codes:** [9 conceptos articulados repensar]

...cuestión de recurrir y de volver a mirarse, y de tratar de encontrarse, que es lo que creo que quedó planteado en toda la entrevista, que para mí fue lo más importante. Entonces, pensé en un espejo, en que una se mira, se observa, vuelve a mirarse, y por ahí siempre descubre algunas cuestiones nuevas. Esto fue lo que me pasó a mí. Hasta el día de hoy, que ya estoy parada por ahí en otro lugar, ¿no? El preparar mis clases con respecto a esto. Pero el explicarle a mis alumnos de qué se trata y qué implica, y, bueno, es volver a mirarse siempre a uno mismo, lo que enseña, a quiénes enseña, y todo lo demás. Por eso pensé en el espejo. **P 3: Cecilia A San Luis transcripta.rtf - 3:48 [cuestión de recurrir y de volv...] (71:72) Codes:** [9 conceptos articulados repensar]

#### **D. Como un paradigma**

Finalmente, a modo de ejemplo, una entrevista que nos permite ubicar a quien narra en un estadio predominantemente C.

*En un primer encuentro más profundo, algo de esta concepción de aprendizaje que tenía empezó a moverse. Yo creo que, fundamentalmente, la*

posibilidad de pensar en el... en el aprendizaje como... como esto de... la aplicación flexible... del uso... Digamos, la palabra desempeño creo que es la que a mí me cambia, básicamente... la óptica, digamos. **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:45 [En un primer encuentro más pro...] (30:30) Codes: [9 paradigma]**

Con la idea del desempeño, en la imagen del alumno me cambia el tipo de... Bueno, no sé si del alumno; el tipo de propuesta en las que hay que involucrarlo, pero... También, el tipo de... como de posibilidades que uno le otorga, en el momento de involucrarlo en esas propuestas. Porque si no es como que siempre estás pensando que con esto no se va a poder relacionar... (Risas), entonces... O se relaciona, directamente. Me parece que es mutuo, como si al cambiar esta noción de... de desempeño y de... bueno, que tienen que hacer algo para que... realmente les pase algo con la comprensión, también le está dando otra entidad. O sea, va a poder hacer algo... **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:46 [Con la idea del desempeño, en ...] (33:33) Codes: [9 paradigma]**

La idea de desempeño redefine la tarea del docente, porque por un... en principio, tenés que desarmar su disciplina. Entonces, es en primer lugar lo que se redefine... Tenés que mirar otras disciplinas, o sea, tenés que, digamos, problematizar de otra manera esos contenidos de su disciplina. Con lo cuál, esa es tu función: problematizar esos contenidos. En todo caso, sí, teniendo en cuenta también los intereses... quién es. Pero... no ya desde la disciplina como... los contenidos de la disciplina, sino como los problemas que, en todo caso, se pueden mirar con los desarrollos de esa disciplina. **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:47 [La idea de desempeño redefine ...] (35:35) Codes:[9 paradigma]**

Con esta mirada, el trabajo docente consiste, por un lado, bueno, en conocer su disciplina de tal manera de poder desarmarla (Risas) y saber qué parte tiene coherentemente. Porque no, tampoco es desarmarlo de cualquier manera. No es descuartizarla...Pero, por otro lado, es conocer o relacionarse o... trabajar juntos con los otros docentes. Para que de ese intercambio puedan salir problemas o... o cuestiones que... se puedan... transformar en... tópicos, en... bueno, tenés que conocer tu disciplina, desarmarla, conocer medianamente las de los demás, o, por lo menos, trabajar juntos. **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:48 [Con esta mirada, el trabajo do...] (36:36) Codes: [9 paradigma]**

...poder entonces sí diseñar una propuesta para estos chicos que... que tenga que ver con... con las disciplinas desarmadas, transformadas en objetos problemáticos, donde puedan estos chicos intervenir de una manera... Con desempeños. Todo eso. (Risas.)

De la mirada lineal al...Del puente al pulpo...en lugar de uno tratando de poner dentro del otro...uno tratando de tirar para que... Acá estamos como el pulpo. (Risas.)

En la imagen del puente, el papel de los otros docentes era como relativo. Yo encontraba algunos aliados, que podían ser para que esto fuera... esta

posibilidad del puente fuera más efectiva. **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:49** [poder entonces sí diseñar una ...] (36:38) Codes: [9 paradigma]

*Ese día, cuando hicieron todos los desempeños que tuvieron que hacer, y durante los comentarios que después hicieron, la sensación mía fue que algo se les había movido en el mismo sentido que se me había movido a mí, este... en mi propio proceso, digamos. Y, bueno, ahí estaba involucrada la gente que hasta ese momento, inclusive, había sido como más resistente o más... no sé, como más dura con la... con esto. Personajes que fueron... ¡jesos son hitos!!! (Risas) No que te diga...ahora entiendo, sino porque no te lo dice. Es como la actitud, como que acá algo cambió. Y algo cambió en relación con la... no con la propuesta anterior de este mismo curso, porque venía haciendo... Lo que cambió fue, en todo caso, lo que... cómo se sintieron haciendo eso. **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:50** [Ese día, cuando hicieron todos...] (40:40) (Codes: [9 paradigma]*

*...me parece a mí, del trabajo docente, que es esta dar en la tecla (Risas) entre lo que ellos tienen, lo que ellos saben, lo que ellos, todo lo de ellos, tan particular y tan personal, de cada caso, y lo que uno está proponiendo para que desde ahí... entiendan o comprendan lo que uno quiere que comprendan... Es como... ese dar en la tecla, no pasa todo el tiempo (Risas). **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:51** [me parece a mí, del trabajo do...] (43:44) Codes: [9 paradigma]*

*...hoy para mi el marco permite organizar y “desagregar” los contenidos disciplinares (quizás esto podría llamarse transposición), pensar los propósitos concretos de la enseñanza, enfocar los aprendizajes buscados, problematizar los contenidos considerando a los sujetos y a las características de la disciplina, diseñar secuencias didácticas que pongan en juego los conocimientos de los alumnos y las propuestas del docente para guiar la construcción de los conocimientos, mirar la construcción que los alumnos van haciendo –tanto para proponer o rediseñar las actividades como para evaluar esa construcción–; desnaturalizar algunos aprendizajes, variar las oportunidades en los modos de acceso al conocimiento; reflexionar sobre las decisiones tomadas en cada etapa del proceso para modificarlas si fuera necesario; intercambiar con los pares sobre esas decisiones. **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:52** [hoy para mi el marco permite o...] (54:54) Codes: [9 paradigma]*

*En el diseño y el “testeo” de los desempeños .pensando qué exigencias cognitivas se ponen en juego (es preguntarme para qué les estoy haciendo hacer “esto”; en tratar de entender desde qué lógica resuelven los alumnos los desempeños. En querer ajustar los instrumentos de evaluación a lo formulado en las metas. En no pensar sólo en términos de contenidos y tener en cuenta las otras dimensiones, sobre todo la de comunicación. En la posibilidad de pensar la enseñanza como proceso a corto y a largo plazo a la vez. **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:53** [En el diseño y el “testeo” de ...] (55:55) Codes:[9 paradigma]*

*Pero además de eso, que es como lo más obvio, digamos, ¿no? Esto menos consciente... ¿Cómo explicarlo? Digamos, yo... Yo sé que en algún punto...*

*hay algo que... digamos, que, que... uno pone cuando enseña, cuando diseña... que tiene que ver con lo inconsciente, que uno no maneja... Puede nutrir de distintas maneras, que uno... ¿No? Uno vive de una manera, que lee, va al cine... y lo nutre. Pero que en el momento en que está, no lo maneja. Bueno, creo que tiene que ver con eso. Que es algo que mí me... me sume en el más profundo de los misterios (Risas), ¿no? Como... Lo inefable.*

*Y que está cruzado en la disciplina y en la enseñanza. Las dos cosas. Que por ahí el marco ayuda a legitimar que esas cosas están, y que... están ahí disponibles...*

*Que están ahí y que... bueno, y que nadie sabe cómo. Digamos, no es que... alguien va a venir a decirte así no, así si y... Digamos, yo soy muy, eh... obediente. A mí me cuesta mucho decir: 'Bueno, esto es lo que yo quiero hacer y lo hago, y no me importa cómo me salga'. Entonces, con un marco como éste, yo ese tipo de cosas, las puedo incluir... (Risas)...con tranquilidad...*

*Entran en la panza del pez.*

*Están incluidas; aunque tampoco se hable mucho de eso. En realidad, no... no es un... un tema que se ponga muy sobre la mesa, ¿no? Pero, bueno, se ve que a mí me... me, me... me tiene... (Risas). Me tiene pensando. **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:54 [Pero además de eso, que es com...]** (66:70) Codes: [9 paradigma]*

Es interesante señalar que cuando Mónica se refiere a las “herramientas” efectivamente lo que menciona son herramientas que desde el marco pueden usarse, las que hemos denominado en este trabajo “herramientas genuinas” como lo son los protocolos de evaluación y que cuando se refiere a los elementos y/o a los conceptos se refiere a los elementos y o a los conceptos del marco o sea a los tópicos generativos, las metas etc, o a las dimensiones de la comprensión. Esto indica un proceso de apropiación que va más allá del correcto uso de la terminología y que implicaría un nivel de distinción que nos permite inferir una comprensión profunda.

*Para mí los conceptos del marco con mayor potencialidad innovadora son el de tópico generativo, desempeño de comprensión...y dimensiones de la comprensión. Como herramientas me parecen... muy potentes los protocolos (de retroalimentación, focalización, etc.). **P 6: Mónica transcripta.rtf - 6:10 [el de tópico generativo, desem...]** (56:56) Codes: [5-3: aspectos innovadores]*

Uno de los aspectos sobre los que querríamos profundizar en investigaciones futuras es sobre la validez de establecer estos modos predominantes de apropiación. El hecho de que en este caso nuestra muestra haya sido conformada por profesionales que no sólo tienen más de tres años de trabajo con el marco sino también una amplia experiencia docente nos anima a proponer, para avanzar en el conocimiento, incluir en el universo de futuros estudios, a docentes o bien más noveles en el trabajo con EpC, y/o con menos experiencia en la docencia.



## **CAPÍTULO 8.**

### **CONCLUSIONES**

---

En este capítulo final presentamos las conclusiones de la investigación. En su estructura se sigue un planteamiento tradicional: resumen de resultados, aplicaciones, alcances y limitaciones y estudios futuros.

Efectivamente, para comenzar, y retomando las preguntas que dieron origen al trabajo, haremos una síntesis de los resultados introduciendo en ella reflexiones que estos resultados provocan. Está organizado en tres epígrafes: las comprensiones, los desafíos, y los hitos y condiciones que permitieron el proceso de apropiación del marco de la Enseñanza para la Comprensión.

La segunda parte se centra en reflexionar sobre los aportes de que los hallazgos de este estudio hasta el estudio pueden hacer para el diseño y desarrollo de propuestas de desarrollo profesional docente.

El tercer punto analiza los alcances y limitaciones de esta investigación. Con ello se da entrada al apartado en el que se sugieren posibles estudios que se deban hacer en el futuro. Con algunas reflexiones finales de carácter estructuralmente personal cerramos este trabajo. Reflexiones que esperamos compartir no sólo con la comunidad académica y los funcionarios responsables de las políticas y acciones de desarrollo profesional docente, sino también con los muchos profesores que día a día intentan enseñar más y mejor a sus estudiantes.

## 8.1. PANORÁMICA GENERAL

Actualmente una de las preocupaciones en la educación es cómo promover cambios efectivos en las prácticas educativas en las aulas si efectivamente buscamos que docentes y estudiantes generen comunidades de aprendizaje donde todos puedan comprender, en profundidad, aquello que se espera que aprendan.

Desde un enfoque biográfico narrativo intentamos comprender cómo comprendían los docentes involucrados con el marco de Enseñanza para la Comprensión, tres elementos fundamentales en la enseñanza: cómo comprenden el aprendizaje y cómo conciben a sus alumnos; cómo comprenden de la disciplina que enseñan y su enseñanza; y cómo comprenden al trabajo docente.

Conscientes de que si los cambios son puramente estructurales, y en las escuelas no se modifica la relación que docentes y estudiantes establecen con el conocimiento, estos cambios terminan contribuyendo a la legitimación de la reproducción de las desigualdades; nos interesó en especial ver qué sucedía en el proceso de apropiación y desarrollo de un marco de trabajo docente que justamente hace su foco en modificar la relación entre docentes, alumnos y conocimiento.

La realización de las entrevistas implicó un riquísimo proceso de diálogo e intercambio. El doble juego de involucramiento/distancia, lejos de contaminar la tarea, generó la posibilidad de espacios de confianza en los que lo profesional y lo personal de las narraciones fluyó, con emoción, con humor, con alegría y a veces con nostalgia.

Así como en el análisis las preguntas de investigación orientaron el trabajo, mantendremos las preguntas como ejes para la presentación de estas conclusiones. Y en todos los casos trataremos, también, de extraer algunas lecciones que nos permitan repensar los procesos de formación inicial y de desarrollo profesional de los docentes.

### 8.1.1. Las comprensiones

Inicialmente nos preguntamos qué comprendían los docentes que trabajan con el marco de Enseñanza para la Comprensión acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la disciplina que enseñan. Esta pregunta se refinó en el transcurso de la investigación cuando percibimos que no nos importaba sólo qué, o sea una descripción sino cómo, aludiendo básicamente al proceso y las modificaciones en estas concepciones. Para nosotros era fundamental saber más acerca las modificaciones identificadas por quienes trabajan con EpC en estas concepciones a partir del trabajo con el marco. Sabemos que es difícil aislar si los cambios en las concepciones se pueden atribuir o no al trabajo con el marco de EpC, por eso nos importó rescatar aquellas modificaciones que ellos y ellas atribuyen a este trabajo.

Como la mayor parte de ellos/as, en el momento de rememorar situaciones de enseñanza anteriores a su encuentro con el marco de EpC, evocaron escenas de sus primeros desempeños aparecen cambios notables en la mirada que tienen de los alumnos. Podríamos decir que en los inicios de su tarea profesional los docentes que hoy trabajan con el marco de EpC, no eran



diferentes a otros maestros y profesores, como muchos otros tenían una mirada que etiquetaba a los estudiantes: inteligentes y no inteligentes, activos y pasivos, buenos y malos estudiantes, una mirada que agrupaba y homogenizaba e incluso simplificaba su mirada acerca de quienes eran los estudiantes caracterizándolos, en general, por un único atributo.

Este tipo de mirada que podemos llamar simplificadora y “etiquetadora” y a veces “invisibilizante” de los estudiantes aparece tanto en el relato de quienes hoy llamamos pioneros y no pioneros en el trabajo con el marco.

En este sentido podríamos afirmar quienes se involucraron con EpC no necesariamente eran diferentes de otros docentes. Esto tiene especiales implicancias a la hora de pensar en políticas de desarrollo profesional docente, ya que es frecuente escuchar en instituciones, y aún en organismos de gobierno del sistema, que no a todos los docentes se los puede involucrar en propuestas educativas más abiertas o inclusivas, en el supuesto de que hay ciertas matrices construidas por los docentes en relación a la discriminación de los estudiantes que parecerían muy difíciles de transformar o que éstas se modificarían trabajando temáticas vinculadas a la las “nuevas juventudes”, el trabajo con estudiantes vulnerables, la convivencia en la escuela y/o los valores y no desde la el replanteo de la enseñanza.

En nuestro caso podemos sugerir que la mirada etiquetadora de los estudiantes se modifica efectivamente cuando los docentes, a partir de poder proponer otra relación con el conocimiento en las aulas, generan posibilidades del despliegue de sus estudiantes permitiéndose lo que ellos mismos refieren como la posibilidad de la sorpresa, el reconocimiento de la diversidad y la ampliación de la participación en el currículo.

Es interesante señalar que si bien, al menos en sus narraciones, ellos/as identifican cambios notorios en su concepción de alumno les resulta más difícil ver estos cambios en su concepción de aprendizaje. Probablemente dado que los conceptos de aprendizaje, aprendizaje significativo, etc. han estado ampliamente difundidos en la formación docente al interrogarse por esta concepción, desde el discurso aprendido no se perciben variaciones significativas. Lo que se visualiza, en algunos casos, tal como expresa Marisa, es una modificación en poder pasar del discurso a la acción, es decir de una concepción de aprendizaje que es fundamentalmente enunciativa a un concepto puesto en acción en la práctica docente cotidiana (Pogré y Catenazzi, 2007).

En relación con la disciplina que se enseña identificamos algunas recurrencias en las concepciones iniciales. En un comienzo ya sea como conjunto de saberes o como conjunto de herramientas, es decir tomando a sus disciplinas o bien como marcos conceptuales o valorando su dimensión instrumental, parecería que las disciplinas eran concebidas como cuerpos monolíticos creados por otros que los docentes debían entregar, dar, transmitir, ofrecer. Esta idea de entrega en sus múltiples acepciones da cuenta de “algo que ya existe”, que incluso es independiente del profesor y del estudiante, y que está allí para ser trasvasado, entregado, depositado.

Entre los desafíos que implica el trabajo con el marco de EpC, una de las comprensiones que los docentes valoran y refieren es el cambio en relación con la concepción acerca del conocimiento en general y de su disciplina en particular. En este sentido identificamos diferentes modos de caracterizar esta redefinición disciplinar:

- a) Como recorte y /o jerarquización: aquellos que a partir del trabajo con el marco de EpC asumen que lo que enseñan implica un recorte, y que como tal, ese recorte requiere de una resignificación y jerarquización de los contenidos de la disciplina;
- b) Como descubrimiento de nuevas dimensiones dentro de la disciplina y en conexión con otras: aquellos que trabajando con el marco amplían su concepción de su disciplina y en ese sentido comienzan a establecer relaciones, que antes aparecían como restringidas, tanto dentro de la propia disciplina y como de ellas con otras; y
- c) La disciplina y sus múltiples planos: quienes entienden que la disciplina ya no es un bloque monolítico que se “entrega” o se “recorta” sino que es un objeto multidimensional y que es en el proceso de pasar del campo disciplinar experto a campo disciplinar a ser enseñado donde esta disciplina cobra nueva fertilidad y multidimensionalidad. Este modo de concebir la disciplina se asemeja en términos de Gess-Newsome (1999a) al modelo transformativo de construcción del CDC.

Es probable que estos tres modos de redefinir las disciplinas sean niveles de complejidad creciente en la redefinición. Nos atrevemos a plantear esta hipótesis porque al agrupar las narraciones según este criterio son justamente pioneros en el marco y con mucha experiencia en la docencia y en la formación de otros docentes, quienes logran comprender tanto la multidimensionalidad como la articulación de las disciplinas.

Uno de los desafíos de la continuidad de este estudio será investigar más profundamente en qué medida podemos tomar estos tres modos de resignificación de la disciplina como niveles en la comprensión de la disciplina, en el pasaje del conocimiento experto a conocimiento enseñado, que el marco contribuye a construir.

En relación con el trabajo docente y el trabajo colaborativo entre pares, la investigación en los últimos veinticinco años ha ayudado a ampliar nuestra comprensión sobre las potencialidades del trabajo colaborativo en la práctica docente pero también sabemos que construir este espacio de colaboración genuina no siempre es sencillo ya que es difícil de lograr un cambio en la cultura de las instituciones educativas tanto por los modos instituidos de operar del sistema educativo su dinámica y organización, como por representaciones y construcciones del imaginario de los profesores que se constituyen justamente en estas instituciones.

La “moda del trabajo colaborativo” y/o el trabajo colaborativo por imposición generan en muchas ocasiones un “como si” que opera como obstáculo para los cambios deseados. El marco de EpC promueve explícitamente el trabajo colaborativo entre pares, aun así este vínculo con los pares aparece como el menos presente de los aspectos modificados en el relato de los profesores

no pioneros y en un aspecto que es valorado como logro y como necesidad en el relato de muchos de los pioneros.

Varias de las referencias de los no pioneros aluden a lo institucional, a las condiciones del trabajo docente y a las características de los perfiles docentes como posibles obstáculos para el trabajo colaborativo, que de todas maneras aparece como deseado.

En varios de los no pioneros el “par” aparece como necesario pero difícil de encontrar. El trabajo colaborativo como lo que debería ser y no es, por razones que, desde su perspectiva, los exceden. Paradójicamente, pese a que en las instituciones privadas los espacios para el trabajo colaborativo son más frecuentes, esta dificultad aparece mencionada tanto por quienes trabajan en instituciones públicas como privadas.

Otra de las características en las referencias al trabajo entre pares de los no pioneros es que este aparece valorado “en general”. El o los propósitos específicos de este trabajo no aparecen explícitos. Esto nos permitiría conjeturar que aún se manejan en el nivel del deseo de lo que sabemos que es bueno más que en la evidencia de porqué y en qué aspectos en la tarea docente no es lo mismo el trabajo individual que el trabajo colectivo.

En este punto encontramos diferencias entre no pioneros y pioneros: las palabras “imprescindible” e “inevitable” aparecen en los pioneros repetidamente al referirse a los pares. Los “pares” aparecen como la condición de posibilidad de generar espacios de interlocución que permiten desarrollos a los que se no puede llegar individualmente.

En este caso no se menciona la importancia del trabajo entre pares en general, o como un cliché, sino que explicita claramente qué de diferente tiene trabajar en forma colaborativa y para qué importa hacerlo. Es decir tanto el contenido como los propósitos de la colaboración aparecen focalizados y explícitos. En algunos casos también se reconoce cómo el lugar de los pares va apareciendo más claramente como necesidad a partir del mayor involucramiento con el marco de EpC.

Aun con las diferencias que encontramos entre pioneros y no pioneros, y con la ausencia de diferencias entre quienes trabajan en instituciones públicas y privadas, hay un común denominador en los relatos: si los miramos desde la secuencia temporal, en todos los casos, la alusión a los pares aparece en los relatos después del primer contacto con las ideas de EpC.

El supuesto de que un mayor involucramiento profundo con el marco de EpC contribuye efectivamente a re significar el lugar de los pares parece avalarse en que justamente son los pioneros quienes no sólo hacen referencia explícitas a en qué y por qué el trabajo con los pares es importante, sino que son quienes identifican haber comenzado a construir una mirada reflexiva sobre este punto a partir de su vinculación con las ideas de EpC comparando qué pensaban de este factor antes de relacionarse con el marco en un proceso que podríamos considerar auto evaluativo.

En síntesis, en relación con la primera pregunta que nos convoca, hemos identificado las comprensiones construidas por los /as docentes que trabajan con el marco de EpC acerca de el

aprendizaje y los alumnos, la disciplina y su enseñanza y el trabajo docente como una práctica social, como trabajo colectivo. Hoy sabemos más acerca de algunas de las modificaciones en estas concepciones. Las mayores diferencias las encontramos entre pioneros y no pioneros y mayores similitudes entre quienes trabajan en instituciones públicas y privadas. La otra variable tomada en cuenta para la construcción intencional de la muestra, la ubicación geográfica, no arrojó mayores diferencias.

Un aspecto interesante que nos proponemos seguir indagando en futuras investigaciones es la modificación de las concepciones de los docentes en términos de fragmentación/integralidad. Parecería que a mayor apropiación del marco estas concepciones se modifican más sinérgicamente es decir ya no se modifica la concepción de alumno, de docente y de conocimiento (la disciplina) aisladamente sino que estas modificaciones en las concepciones sólo pueden pensarse interrelacionadamente.

El hecho de que las mayores diferencias se den entre pioneros y no pioneros y que por otra parte tanto en el grupo de pioneros y no pioneros haya docentes con diferentes antigüedades en la docencia y tiempo en el trabajo con el marco de EpC nos hace pensar que ser pionero, es decir no sólo trabajar con el marco sino formar a otros docentes en el marco de EpC siendo parte de una comunidad de práctica, contribuye significativamente a la comprensión más profunda. En términos de propuestas de formación continua esto cobra especial relevancia ya que parecería que participar de comunidades de práctica es un modo eficaz no sólo de “capacitar a otros” sino de seguir formándose.

### **8.1.2. Los desafíos**

La segunda pregunta que orientó esta investigación fue ¿cuáles son los desafíos (prácticos y conceptuales) que identifican cuando intentan incorporar las ideas de EpC en su práctica de enseñanza?

El contexto institucional y la gramática escolar aparecen de manera recurrente relacionados a los desafíos y, fundamentalmente, a las dificultades. Aunque también, a modo de contraste, esta misma alusión a la institución aparece como condición facilitadora para el proceso tanto de apropiación como de desarrollo de una enseñanza basada en la EpC entre quienes trabajan en Instituto Superior de Formación Docente de San Luis, una institución creada en el año 2001 con un diseño organizacional muy diferente a las otras instituciones terciarias de formación docente del país en la que hay previstos tiempos para el trabajo en equipo, para la investigación y en la que se estimuló, al menos en sus años fundacionales, el desarrollo de prácticas innovadoras. Esto nos permite convalidar que diseño organizacional y propuesta pedagógico curricular son indudablemente indisociables.

El concepto de desempeño, aparece como el de mayor potencialidad innovadora y lo más sencillo y amigable del marco. Este concepto que hace las veces de puente entre lo que los docentes hacen y traen y lo que ofrece el marco es tomado tanto en su dimensión más instrumental, es decir, a la hora de diseñar la enseñanza desde la mirada puesta en la secuencia de

qué experiencias deberán transitar los estudiantes, como en su dimensión conceptual: entender a la comprensión como desempeño, como la posibilidad de pensar y actuar flexiblemente con el conocimiento, y a partir de esta comprensión reformular la enseñanza.

Este concepto tiene múltiples puertas de acceso y habilita a, que en función de las trayectorias previas y saberes de los docentes, sea un concepto potente y amigable a la vez. Los desempeños aparecen como eje que habilitan o bien el camino a profundizar en las dimensiones de la comprensión, o a establecer la relación de mutua referencialidad “las dos caras de la moneda” con los procesos de evaluación continua, o al replanteo de las metas, etcétera.

Por su proximidad o por su novedad, por su simpleza o por ser el elemento del marco que restituye, sin lugar a dudas, el protagonismo a los estudiantes este, referido como elemento y como concepto es valorado por su potencial innovador.

Tal vez en esta doble posibilidad de entrada (como elemento del marco a la hora de planificar/como concepto fundamental) radique la mayor potencialidad del concepto de desempeño. Esta importante potencialidad se funda también en que su comprensión como concepto permite concretar la idea de centrar la enseñanza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto colabora en el diseño de estrategias concretas que modifican la cultura arraigada en las aulas (fundamentalmente de la enseñanza media y superior) en la que prima al “frontalidad” de la clase, en la que la mayor parte del tiempo el docente expone, presenta, demuestra y los estudiantes escuchan, toman apuntes o copian.

Se valora también que el marco ofrece, a partir de la introducción de la idea de desempeño de comprensión, la posibilidad de dar respuesta a una de las preguntas más frecuentes de los docentes: “cómo” enseñar.

Mucho hemos batallado quienes nos dedicamos a la didáctica negándonos a responder esta pregunta e interpretando, tal vez erróneamente, que lo que los maestros pedían eran “recetas”. Por mucho tiempo nos ha sido difícil entender la genuina preocupación por hacer menor la brecha entre teorías pedagógicas y prácticas cotidianas. El temor a la “tecnocracia”, a veces, nos impidió escuchar el genuino reclamo de que mucho de lo que hacíamos en las prácticas formativas tenía poca posibilidad, del modo en que era enseñado, de constituirse en genuino conocimiento para la acción.

Algunas de las condiciones generadas por el modo en que se desarrolló EpC en la Argentina, como la disponibilidad de materiales y bibliografía en español y la existencia del trabajo de L@titud son reconocidas como condiciones de facilidad para apropiarse del marco de EpC.

Esto nos invita a pensar que para un cambio en gran escala estas, que podríamos llamar estructuras de apoyo complementarias y diversas, son necesarias y tal vez imprescindibles y nos alerta sobre las inmensas posibilidades que la incorporación de las tecnologías de información y comunicación habilitan para la visibilización y para la gestación y gestión de comunidades de aprendizaje y práctica.

La recurrente referencia a los desempeños como algo sencillo de comprender denuncia también que la dificultad por replantearse lo que llamamos “el qué enseñar” radica en que se requiere de un nivel de dominio disciplinar que no todos los docentes poseen, o de un sentirse habilitados como diseñadores de currículum para darse permiso para seleccionar lo que consideren valioso enseñar.

El terreno en el que se inscriben aparentemente las mayores dificultades para la implementación de las ideas es en el de escuela pensada tanto a nivel institucional, es decir en el nivel de las normas creencias y valores que rigen su funcionamiento como en el nivel organizacional: el uso del tiempo, las formas de trabajo etc. Distinguiremos los que podemos llamar *del orden institucional* de los del orden organizacional.

No encontramos diferencias significativas entre pioneros y no pioneros al referirse a algunos rasgos de la cultura escolar como elemento que dificultan la enseñanza para la comprensión aunque si encontramos que quienes conjugan el ser pioneros y tener al mismo tiempo más antigüedad docente aluden mucho menos a estas dificultades, nos preguntamos, ¿será porque naturalizan algunos aspectos de dinámica institucional o por el contrario, porque han encontrado los modos de sortearlos?

Los usos del tiempo, tanto entre docentes como con los alumnos aparecen como un factor crítico y necesario de replantear para promover cambios en la enseñanza. Sabemos que la medición del tiempo, que siempre es una convención, alude al menos a dos planos: la vivencia de la temporalidad que se constituye como intrínseca a la configuración personal de cada ser humano y lo que podríamos denominar la existencia de cierta objetividad en la medición del tiempo, en secuencias, aunque infinitas, mensurables.

Probablemente en los procesos de desarrollo profesional y de re estructuración del trabajo escolar sea importante trabajar esta dimensión: trabajar sobre el tiempo y su empleo en las instituciones implica poder resignificarlo y para poder resignificarlo sin dudas es imprescindible tener en cuenta ambas dimensiones.

### **8.1.3. Hitos y condiciones que permitieron el proceso de apropiación del marco de EpC**

Hemos identificado tres aspectos que se conjugan en los procesos de apropiación de las ideas. Dos de ellos son condiciones del marco que se articulan de manera tal que se convierten en su mayor potencia como habilitador de los cambios en las prácticas de enseñanza: a) su accesibilidad cognitiva y b) la posibilidad que ofrece de apropiarse en diferentes niveles y con aproximaciones sucesivas. El tercer aspecto alude a la presencia de referentes significativos que “presentan” el marco o que se convierten en acompañantes de un trabajo sostenido en el tiempo.

La idea de apropiación se contrapone a lo postizo o a lo epidérmico: el concepto de apropiación “implica adaptación, transformación o recepción activa en base a un código distinto y propio” (Subercaseaux, 1988, p. 130). Sabemos que para que este proceso de apropiación sea posible se

dan un conjunto de mediaciones de distinto tipo; políticas, institucionales, ideológicas, de cultura pedagógica.

Una primera mediación está dada por la posibilidad de acortar la distancia entre lo que los docentes traen y lo que el marco ofrece. La función de adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva). Asimilación y acomodación son dos procesos invariantes a través del desarrollo cognitivo. El equilibrio puede considerarse como un proceso regulador, a un nivel más alto, que gobierna la relación entre la asimilación y la acomodación.

En muchos casos, en tanto condición de posibilidad para cualquier aprendizaje, los procesos asimilatorios son preponderantes: asimilar lo que propone el marco a lo ya se viene haciendo o a lo que ya se sabe, aparece como una condición que facilita el comienzo de este diálogo con las ideas. El hecho de que conceptualmente las propuesta del marco sea solidaria con las teorías constructivistas del aprendizaje hace, para muchos/as que estas no resulten extrañas, por otra parte que la investigación que da origen al marco haya surgido de las prácticas de docentes en actividad, y que en su producción ellos mismos hayan validado los componentes, sin duda, hace que siempre haya *algo* con lo que los docentes se sienten cómodos así como *algo* que incomoda y que hay que ir a buscar, conocer o profundizar. Esta posibilidad de asimilar lo que el marco propone a las prácticas regulares es vivenciada como una posibilidad de acercamiento que da idea de simplicidad o sencillez.

Parecería que una de las potencias del marco es que se presenta como una propuesta que no sugiere derribar todo lo que uno viene haciendo, sino que al principio opera como puente entre lo que los docentes vienen haciendo y lo nuevo, ayudando a abrir la posibilidad del trabajo. Está claro también que a este primer momento de asimilación o identificadorio, el que permite acercarse a la comprensión de la propuesta, sigue necesariamente otro que lleve a establecer diferencias y que permita entonces objetivar aquello que se presenta como diferente.

Esta lección es fundamental a la hora de proponer acciones de formación continua, parecería que es importante antes que presentar la “novedad” de las propuestas, y tratar de “vender” lo innovadoras que son, intentar ver qué es lo que los docentes ya traen y saben y desde allí habilitar la posibilidad de conexión entre lo nuevo con lo que ya vienen haciendo y ya saben, para poder operar con las ansiedades básicas, que se ponen en juego frente a toda situación en lo que se presenta algo nuevo o desconocido: el miedo al ataque y el miedo a la pérdida (Pichón Riviére, 1977).

El análisis realizado en este estudio nos permite caracterizar diferentes modos de apropiación del marco de EpC. Sobre ellos nos interesa continuar profundizando en futuros trabajos de investigación.

Encontramos que existen lo que podemos denominar al menos tres niveles o estadios de apropiación del marco. Lo que en algún momento podría evaluarse como una apropiación inacabada, se constituye paradójicamente otra de las potencialidades del trabajo con el marco de EpC. Queremos señalar que cuando nos referimos a estadios o niveles estos no se dan en estado puro y que de ninguna manera estamos proponiendo una tipología sino rasgos comunes encontrados que nos permitirían ver predominancias en determinados procesos.

El marco puede apropiarse:

- A. Como herramienta, en su dimensión más metodológico- instrumental (casi como una metodología o pautas de acción a la hora de diseñar la enseñanza). Aquí el marco es útil para hacer lo que debemos o queremos hacer.
- B. Como un conjunto de conceptos articulados que sirven para repensar la enseñanza. Aquí lo que modifica no es sólo lo que hacemos sino lo que queremos o debemos hacer.
- C. Como un paradigma que modifica la práctica docente entendida como praxis: este tipo de apropiación habilita a que el proceso sea diferente conforme a las trayectorias y contextos sociales y educativos de quienes trabajan con el marco. En este caso porque nos replanteamos qué hacemos y cómo pensamos, y hacemos diferentes cosas: creamos y recreamos tanto nuestras concepciones como nuestras prácticas, y al marco y a sus herramientas.

Tal como señalamos en el punto V.3.5.2, no tenemos aún evidencia empírica suficiente para afirmar que estas tres maneras o niveles sean exactamente secuenciales pero nos animamos al menos a inferir existe una diferencia cualitativa entre la A (como herramienta) y la B (como un conjunto de conceptos articulados) en relación con la C (como un paradigma) ya que esta última requiere por parte de los sujetos de una apropiación que es cualitativamente más profunda y significativa.

Por otra parte, parecería que si miramos estas formas de apropiación la manera de apropiación A y B operan como formas que permiten justificar y fundamentar las prácticas en tanto en la C lo que prima es la apertura a lo imprevisible de la práctica pero con un respaldo práctico conceptual que permite afrontar los desafíos desde un lugar de saber competente (Schön, 1983).

En esta investigación, encontramos más casos con predominancia de la forma A en los no pioneros y sólo casos con predominancia de la forma C en los pioneros; en la forma B se encuentran ambos.

Una de las claves para la identificación de las predominancias es el sentido que le dan a la palabra “herramienta” quienes están en uno u otro estadio: quienes están predominantemente en el estadio A, aluden al marco en su conjunto como herramientas, como “una caja de herramientas” quienes están en el C se refieren al marco como un marco conceptual globalizador que modifica pensamiento y acción sobre la enseñanza e identifican algunas herramientas de las



que se dispone en el marco como son los protocolos, las matrices o el diseño de mapas conceptuales.

Es decir, en los primeros casos es el propio marco de EpC, ya sea en su conjunto o los elementos aislados, el que es tomado como una herramienta que permite “ajustar” la enseñanza; o es el marco un conjunto articulado de conceptos que permite repensar y diseñar desde otro y otros lugar/es la enseñanza mientras que en el caso C el marco reconfigura tanto la definición de enseñanza como su praxis y cuando se refieren a herramientas efectivamente sólo nombran herramientas que podemos llamar específicas o genuinas como los protocolos de retroalimentación, las matrices, los portfolios, entre otras.

Así como en este caso tomamos como una de las claves el sentido que le han dado al uso del término herramientas, las otras variables tomadas en cuenta para analizar las comprensiones (alumno y aprendizaje, disciplina, enseñanza y trabajo colaborativo) permiten configurar y dar cuenta de las predominancias

No podíamos cerrar esta fase del estudio sin conocer las valoraciones de los propios actores a los aportes del marco de EpC a su práctica. El hecho de que quienes trabajen con el marco de EpC valoren la posibilidad de ver y mirar desde otra perspectiva la práctica, sostengan que les ayuda a achicar la brecha entre pensamiento y acción y a encontrar caminos para convertir el conocimiento experto en conocimiento para ser enseñado, así como tener una clara referencia y organizador que al mismo tiempo habilita la creación y la libertad nos animan a seguir profundizando tanto en el marco de EpC como en los procesos de apropiación por parte de los docentes y de implementación en las escuelas.

Sin duda, estas valoraciones marcan caminos posibles de lo que esperamos sean genuinos procesos de desarrollo profesional docente.

## **8.2. POSIBLES APORTES DE ESTE ESTUDIO PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE PROPUESTAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

Si bien esta investigación fue realizada con un carácter exploratorio con los objetivos de conocer las valoraciones de los profesores acerca de los aportes del marco de EpC en relación con su concepción de aprendizaje, del conocimiento de su disciplina y de su enseñanza; y de caracterizar los modos particulares en que se han desarrollado los procesos de apropiación de las ideas de EpC en diferentes contextos socioeducativos y según las experiencias previas de los docentes, ya hemos señalado en el inicio de esta presentación que a partir del conocimiento generado por esta investigación, pretendíamos identificar los nudos críticos recurrentes que se les presentan a los docentes que trabajan con este marco.

Asumíamos ya desde un inicio que de este modo, podríamos avanzar en la comprensión de los aspectos de la EpC que les resultan más desafiantes y saber cuáles requieren ser revisados para promover la evolución de los procesos de apropiación en diferentes contextos.

Entendíamos, asimismo, que más allá de poner el foco en el marco de trabajo de la Enseñanza para la Comprensión, esta investigación nos permitiría contribuir al replanteo y la mejora de los procesos tanto de formación inicial como de desarrollo profesional de los docentes ya que comprender la singularidad pero también las recurrencias en los procesos de hacer propio el marco de EpC, permitiría acceder a algunas claves para comprender y propiciar modos de plantear el desarrollo profesional de los docentes.

Para entender cómo los profesores pueden elaborar y sostener procesos de desarrollo profesional y de cambio, centrados en la mejora de la enseñanza, es necesario producir algunos modelos que nos ayuden a pensar estos microprocesos de interacción social que se dan en las aulas y en las escuelas, y a articularlos con procesos que se llevan a cabo tanto en el ámbito de las organizaciones como en el de los sistemas.

### ***Enseñar a otros docentes para seguir aprendiendo***

Uno de los hallazgos de la investigación que nos dan algunas pautas para seguir indagando pero al mismo tiempo par el planteo de dispositivos de formación continua lo aporta las diferencias encontradas entre el grupo que llamamos de pioneros y no pioneros: el hecho de que las mayores diferencias se den entre pioneros y no pioneros y que por otra parte tanto en el grupo de pioneros y no pioneros haya docentes con diferentes antigüedades en la docencia y tiempo en el trabajo con el marco de EpC nos hace pensar que ser pionero, es decir no sólo trabajar con el marco sino formar a otros docentes en el marco de EpC siendo parte de una comunidad de práctica, contribuye significativamente a la comprensión más profunda. En términos de propuestas de formación continua esto cobra especial relevancia ya que parecería que participar de comunidades de práctica es un modo eficaz no sólo de “capacitar a otros” sino de seguir formándose. Numerosos trabajos Wenger (1998, 2001), Wenger y Snyder (2000), Garrido (2003) dan cuenta del valor formativo de las comunidades de práctica, lo que se hace evidente en nuestro trabajo es que cuando hay un marco que respalda el trabajo, no solo participar de estas comunidades sino el formar a otros, se transforma en un potenciador de la propia comprensión y reflexión. Experiencias como las desarrolladas actualmente en diversos contextos, entre ellos en Ecuador, con proyectos como el Programa de maestros Mentores en los que docentes se forman para acompañar a otros docentes ponen de releve el valor formativo de estos procesos

### ***Proponer el diseño de desempeños de los estudiantes como clave para reformular la enseñanza: una respuesta a la genuina pregunta de cómo enseñar***

El concepto de desempeño de comprensión que es central en el marco de EPC puede ser apropiado por otras propuestas de desarrollo profesional docente. Preguntar a los profesores acerca del tipo de experiencias que deberían transitar sus estudiantes contribuye a concretar la idea de centrar la enseñanza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto colabora en el

diseño de estrategias concretas que modifican la cultura arraigada en las aulas (fundamentalmente de la enseñanza media y superior) en la que prima al “frontalidad” de la clase, en la que la mayor parte del tiempo el docente expone, presenta, demuestra y los estudiantes escuchan, toman apuntes o copian.

La propuesta de re pensar el diseño de la enseñanza como la planificación de secuencias de desempeños de comprensión de los estudiantes nos ofrece la posibilidad de dar respuesta a una de las preguntas más frecuentes de los docentes: “cómo” enseñar. De esta manera podríamos dejar saldada la batalla que muchas veces se ha dado desde la didáctica negándonos a responder a la pregunta cómo enseño ya que muchas veces se la interpretaba, tal vez erróneamente, como un pedido de “recetas”. Por mucho tiempo nos ha sido difícil entender la genuina preocupación por hacer menor la brecha entre teorías pedagógicas y prácticas cotidianas. El temor a la “tecnocracia”, a veces, nos impidió escuchar el genuino reclamo de que mucho de lo que hacíamos en las prácticas formativas tenía poca posibilidad, del modo en que era enseñado, de constituirse en genuino conocimiento para la acción.

***Si queremos efectivamente promover la innovación no tratar de “vender” innovaciones a los docentes.***

Al describir los hallazgos de la investigación hemos identificado tres aspectos que se conjugan en los procesos de apropiación de las ideas del marco de EPC. Dos de ellos son condiciones del marco que se articulan de manera tal que se convierten en su mayor potencia como habilitador de los cambios en las prácticas de enseñanza: a) su accesibilidad cognitiva y b) la posibilidad que ofrece de apropiarse en diferentes niveles y con aproximaciones sucesivas. El tercer aspecto alude a la presencia de referentes significativos que “presentan” el marco o que se convierten en acompañantes de un trabajo sostenido en el tiempo.

Hemos señalado que la idea de apropiación se contrapone a lo postizo o a lo epidérmico: el concepto de apropiación “implica adaptación, transformación o recepción activa en base a un código distinto y propio” (Subercaseaux, 1988, p. 130). Sabemos que para que este proceso de apropiación sea posible se dan un conjunto de mediaciones de distinto tipo; políticas, institucionales, ideológicas, de cultura pedagógica.

Una primera mediación está dada por la posibilidad de acortar la distancia entre lo que los docentes traen y lo que el marco ofrece, si extrapolamos esto a otros procesos formativos está claro que para todo aprendizaje el acortar esta distancia como primera instancia es fundamental. Sabemos que mediante procesos de asimilación y acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva). Asimilación y acomodación son dos procesos invariantes a través del desarrollo cognitivo. El equilibrio puede considerarse como un proceso regulador, a un nivel más alto, que gobierna la relación entre la asimilación y la acomodación. En tanto condición de posibilidad para cualquier aprendizaje, los procesos asimilatorios son preponderantes: asimilar lo que proponga cualquier proceso de formación continua a lo ya se viene haciendo o a lo que ya se sabe, aparece como una condición que facilita el comienzo de un proceso de desarrollo profesional. Por esta razón

parecería importante que en cualquier propuesta de desarrollo profesional se identifiquen elementos (conocimientos, tipo de prácticas, problemas, etc.) con lo que los docentes se sienten cómodos así como elementos (conocimientos, tipo de prácticas, problemas, etc.) que incomoden y que requieran buscar, conocer o profundizar. Si los resultados de esta investigación nos muestran que una de las potencias del marco es que se presenta como una propuesta que no sugiere derribar todo lo que uno viene haciendo, sino que al principio opera como puente entre lo que los docentes vienen haciendo y lo nuevo, ayudando a abrir la posibilidad del trabajo, parecería que una recomendación para el diseño de propuestas de formación continua debería identificar este tipo de elementos que permitan la identificación de lo conocido. Está claro también que a este primer momento de asimilación o identificatorio, el que permite acercarse a la comprensión de la propuesta, sigue necesariamente otro que lleve a establecer diferencias y que permita entonces objetivar aquello que se presenta como diferente.

Esta lección es fundamental a la hora de proponer acciones de formación continua, parecería que es importante antes que presentar la “novedad” de las propuestas, y tratar de “vender” lo innovadoras que son, intentar ver qué es lo que los docentes ya traen y saben y desde allí habilitar la posibilidad de conexión entre lo nuevo con lo que ya vienen haciendo y ya saben, para poder operar con las ansiedades básicas, (el miedo al ataque y el miedo a la pérdida) que se ponen en juego frente a toda situación en la que se presenta algo nuevo o desconocido (Pichón Rivière, 1977).

### 8.3. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Acotar un problema de investigación implica siempre un acercamiento a la problemática pero al mismo tiempo deja de lado otras perspectivas y aristas que es bueno señalar. Por esta razón no queremos dejar de mencionar algunos alcances y limitaciones de la presente tesis doctoral.

El presente trabajo ha buscado tener un acercamiento exploratorio. Por esta razón, y siendo un estudio de tipo cualitativo, el énfasis no está puesto en la generalización de los resultados: los datos obtenidos de la muestra son utilizados para la elaboración de criterios de análisis que –en principio– fueron aplicados a los mismos datos. Lo que hemos buscado fue encontrar criterios de análisis y categorías para seguir trabajando.

Por esto mismo, este estudio presenta limitaciones en cuanto a la replicabilidad: ciertas categorías pueden estar influidas por las particularidades de la muestra, particularmente esto podría ser más factible en relación con los códigos abiertos. En la codificación selectiva, al utilizarse elementos de carácter más general, este riesgo se minimiza puesto que los descriptores en parte son pensados como potencialmente aplicables a series de casos distintas de las trabajadas (criterio de alcance).

Como contrapartida, esta perspectiva de análisis brinda datos en profundidad, producto de una narración densa, en la que la perspectiva de los entrevistados/as se tiene siempre presente como elemento organizador del sentido de los textos. Este esfuerzo por lograr una comprensión

holística de nuestro objeto de estudio, en la que se tuvieran en cuenta distintos planos de forma simultánea, es el que permite lograr una riqueza interpretativa como producto de la contextualización permanente del material.

A aproximadamente quince años de que las ideas del marco de EpC comenzaron a difundirse en la Argentina, quisimos comenzar a conocer qué comprenden y cómo construyen estas comprensiones los docentes que se involucran con las ideas. En el trabajo con profesores/as y equipos directivos en diferentes niveles del sistema educativo y en diferentes lugares del país y de América Latina, recogemos continuamente que quienes trabajan con el marco de EpC muestran una enorme adhesión.

Dado que uno de nuestros propósitos es aportar a los procesos de desarrollo profesional docente sabemos que no alcanza con afirmar ni mostrar registros de evaluaciones en los que los docentes dicen que “funciona”, “que es bueno”, “que es útil” que “revitalizó su relación con la enseñanza” etc. Importa saber qué y cómo es que el marco opera sobre sus concepciones y sus prácticas.

En este sentido, este estudio nos ha dado también la posibilidad de valorar las posibilidades que el enfoque biográfico narrativo ofrece para la comprensión de las trayectorias profesionales (de docentes y de otras profesiones) entendiendo, tal como señala Dubar (2001; 2002), que, en la identidad de los sujetos, identidad personal y profesional son recíprocamente constituidas.

La investigación nos ha permitido también, entendiendo a los docentes como sujetos de aprendizaje, desde su propia perspectiva, conocer más acerca de lo que sucede a sujetos adultos en situación de aprender.

En relación específica con el marco de EpC, nos ha permitido comenzar a explorar las potencialidades y debilidades de los diferentes componentes de este marco, pero fundamentalmente nos ha permitido conocer los procesos realizados por docentes y sus valoraciones acerca de los aportes a su práctica.

Por último, y entendiendo que a partir del caso específico del trabajo con el marco de EpC podemos ampliar nuestra mirada sobre los procesos de desarrollo profesional, consideramos que, tal como hemos desarrollado en las conclusiones, este primer estudio nos habilita a someter a debate algunas de las formas y contenidos que suelen tener las actividades de formación docente tanto inicial como continua.

Estos primeros avances nos desafían fundamentalmente a continuar investigando con el fin de profundizar en el conocimiento tanto de las comprensiones de los profesores/as, como en los modos de apropiación de conceptos y herramientas que contribuyan a la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza.

## **8.4. POSIBLES FUTUROS ESTUDIOS**

A lo largo de estas conclusiones hemos anticipado ya posibles futuras líneas de investigación a profundizar. En este acápite resumiremos algunas de ellas, tres de las varias posibles, que nos

parecen interesantes de desarrollar en un futuro no muy lejano y que aportarían un conocimiento sustantivo, ya no simplemente para avanzar en la comprensión de las potencialidades del desarrollo del marco de EPC, sino para el desarrollo de programas de desarrollo profesional de los docentes

Señalamos, al describir los resultados, que habíamos identificado y por ende creado tres categorías para agrupar la caracterización del cómo resignifican a sus campos disciplinares, los profesores que se involucran con las ideas de Enseñanza para la Comprensión, a) como recorte y /o jerarquización: aquellos que a partir del trabajo con el marco de EpC asumen que lo que enseñan implica un recorte, y que como tal, ese recorte requiere de una resignificación y jerarquización de los contenidos de la disciplina; b) como descubrimiento de nuevas dimensiones dentro de la disciplina y en conexión con otras: aquellos que trabajando con el marco amplían su concepción de su disciplina y en ese sentido comienzan a establecer relaciones, que antes aparecían como restringidas, tanto dentro de la propia disciplina y como de ellas con otras; y c) la disciplina y sus múltiples planos: quienes entienden que la disciplina ya no es un bloque monolítico que se “entrega” o se “recorta” sino que es un objeto multidimensional y que es en el proceso de pasar del campo disciplinar experto a campo disciplinar a ser enseñado donde esta disciplina cobra nueva fertilidad y multidimensionalidad. Este modo de concebir la disciplina se asemeja en términos de Gess-Newsome (1999a) al modelo transformativo de construcción del CDC. Por esta razón y pensando en la posibilidad de futuros estudios consideramos que sería interesante investigar más profundamente en qué medida podemos tomar esta categorización, estos tres modos de resignificación de la disciplina como niveles en la comprensión de la disciplina, en el pasaje del conocimiento experto a conocimiento enseñado, que el marco contribuye a construir. Una investigación centrada en este aspecto podría sin dudas aportar más tarde al desarrollo de programas de formación continua ya que permitiría a modo de mapa de progreso identificar indicadores de proceso en el pensamiento de los profesores.

Esta investigación partió de concebir a la práctica docente como una práctica social compleja, como práctica relacional que:

*“se estructura a partir de la articulación de tres funciones, sujeto enseñante, sujeto que aprende, conocimiento y desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de esos elementos determina el valor y la posición de los otros. Ellos adquieren su significado en un sistema de relaciones que interjuegan y remiten unos a otros”* (Guyot, 2008, p. 50).

La identificación de los tres elementos /funciones en juego (sujeto que enseña, sujeto que aprende, conocimiento) ha sido ampliamente trabajada por diferentes autores y es común encontrara referencia a ellos en los discursos docentes. Lo interesante de nuestros hallazgos, y por ende otra posible línea de trabajo e investigación sería seguir indagando, en futuras investigaciones la modificación de las concepciones de los docentes en términos de fragmentación/integralidad. Parecería que a mayor apropiación del marco estas concepciones se modifican más sinérgicamente es decir ya no se modifica la concepción de alumno, de docente y/o de conocimiento (la disciplina) aisladamente sino que estas modificaciones en las

concepciones comienzan a concebirse interrelacionadamente y por ende esto no implica ya simplemente una diferencia acumulativa de la concepción educativa sino cualitativa de la percepción acerca de la tarea de enseñar.

Una tercera línea de posibles futuros estudios es la que surge a partir de la caracterización realizada de los diferentes modos de apropiación del marco de EpC.

Encontramos que existen lo que podemos denominar al menos tres niveles o estadios de apropiación del marco. Queremos señalar que cuando nos referimos a estadios o niveles estos no se dan en estado puro y que de ninguna manera estamos proponiendo una tipología sino rasgos comunes encontrados que nos permitirían ver predominancias en determinados procesos.

Ya hemos señalado que el marco puede apropiarse: a) Como herramienta, en su dimensión más metodológico- instrumental (casi como una metodología o pautas de acción a la hora de diseñar la enseñanza). Aquí el marco aparece como sumamente útil para hacer lo que los docentes deben o quieren hacer aunque sin cuestionar esto último; b) Como un conjunto de conceptos articulados que sirven para repensar la enseñanza. Aquí lo que modifica no es sólo lo que hacemos sino se modifica también lo que los docentes quieren o creen que deben hacer; y c) Como un paradigma que modifica la práctica docente entendida como praxis: este tipo de apropiación habilita a que el proceso sea diferente conforme a las trayectorias y contextos sociales y educativos de quienes trabajan con el marco. En este caso los profesores se replantean qué hacer y cómo piensan, y hacen diferentes cosas: crean y recrean tanto sus concepciones como sus prácticas, así como recrean al propio marco y a sus herramientas.

Dado que no tenemos aún evidencia empírica suficiente para afirmar que estas tres maneras o niveles sean exactamente secuenciales, pero si inferiremos que existe una diferencia cualitativa entre la a) -como herramienta- y la b) -como un conjunto de conceptos articulados- en relación con la c) -a la que hemos caracterizado como un paradigma- ya que esta última requiere por parte de los sujetos de una apropiación que es cualitativamente más profunda y significativa sería interesante en estudios posteriores profundizar en estas diferencias ya que por otra parte, parecería que la manera de apropiación a) y b) operan como formas que permiten justificar y fundamentar las prácticas instituidas en tanto en la c) lo que prima es la apertura a lo imprevisible de la práctica docente pero con un respaldo práctico conceptual que permite afrontar los desafíos desde un lugar de saber competente (Schön, 1983).

## **8.5. A MODO DE CIERRE**

A modo de cierre querría realizar algunas reflexiones sobre la transformación en modos de producir conocimiento, algunos de los desafíos del campo de la investigación educativa y de las posibles relaciones entre investigación y política pública en materia de educación.

Cabe aquí recordar el postulado de Carr y Kemmis (1986) cuando señalaban que la investigación educativa es una investigación en y para la educación. Para fundamentar su idea, y

de este modo plantear los fundamentos de las teorías críticas retomaban a Habermas (1977) señalando que

*“El conocimiento nunca es producto de una «mente» ajena a las preocupaciones cotidianas; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales. En efecto, sin toda esa gama de necesidades y deseos incorporados en la especie humana, los seres humanos no habrían tenido interés alguno en desarrollar conocimiento de ninguna clase”* (Carr y Kemmis, 1986:5).

Tal vez por algún tiempo se tomó superficialmente esta idea de investigar en y para la educación vinculándola a la investigación acción. El campo de la investigación educativa, al menos en la Argentina priorizó por muchos años la investigación sociológica y política. Parecía que pensar la educación, construir conocimiento en educación implicaba necesariamente involucrarse en estas miadas. La investigación de la enseñanza, la investigación a partir de poner el foco de la mirada en quienes enseñan, su formación y sus perspectivas, pero ya no sólo desde una mirada psicosocial sino fundamentalmente desde una mirada didáctica y un análisis de la vinculación entre la enseñanza y el conocimiento era escasa, en mi país, en el momento en que inicié este trabajo. Afortunadamente y tal vez en virtud de entender la importancia que tienen los modos de enseñar y permitir o no la equidad en el acceso al conocimiento hoy somos muchos más quienes nos planteamos el desafío de entender profundamente qué debe comprender quién va a enseñar y por lo tanto cómo acompañamos los procesos de desarrollo profesional de los docentes. Hoy cabría preguntarnos si es posible producir conocimiento educativo por fuera de los propios procesos que se generan en el campo y si podemos pensar políticas públicas educativas por fuera del conocimiento que una investigación pertinente y centrada en genuinos problemas educativos produce.

Sin dudas la investigación educativa tiene el desafío de trascender la mirada micro del estudio de casos pero tal vez la oposición entre micro y macro perspectivas también deba ser revisada.

Poder proponer políticas públicas de desarrollo profesional docente implica necesariamente comprender más y mejor cómo se da este proceso de apropiación y qué condiciones contribuyen de mejor manera a propiciarlos.

Entender la relación entre conocimiento y enseñanza, profundizar en cómo comprenden y qué comprenden quienes enseñan sigue siendo una tarea apasionante.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Acevedo Díaz, J.E. (2008). Conocimiento Didáctico del Contenido para la Enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia (I): el Marco Teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), 21-46.
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.
- Abd-El-Khalick, F. (2006). Preservice and experienced biology teachers' global and specific subject matter structures: implications for conceptions of pedagogical content knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(1), 1-29.
- Adegbile, J. A. y Adeyemi, B.A. (2008). Enhancing quality assurance through teacher's effectiveness. *Educational Research and Review*, 3(2), 61-65.
- Adelman, H.S. y Taylor, L. (2004). Classroom climate. En S.W. Lee, P.A. Lowe y E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Adler, M.J. (1988). *Reforming education: The opening of the American mind*. Nueva York: Macmillan.
- Agodini, R., Dynarski, M., Honey, M. y Levin, D. (2003). *The Effectiveness of Educational Technology: Issues and Recommendations for the National Study*. Washington, D.C.: Mathematica Policy Research Inc.
- Aguerrondo, I. (2002). Las escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar en educación. En Aguerrondo I. y Xifra, S. *La escuela del Futuro I, cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.

- Aguerrondo, I., Lugo, M.T., Pogré, P., Rossi, M. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro II, cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Ainscow, M. (2007). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Morata.
- Alderman, M.K. (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alexander, P.A., y Murphy, P.K. (1998). The research base for APA's learner-centered psychological principles. In N.M. Lambert & B.L. McCombs (Eds.), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (pp. 25-60). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza. Pedagogía y Formación*. Buenos Aires: Aique.
- Anderson, L. (1984). The environment of instruction. The function of the sert -work in a commercially developed curriculum. En G Duffy, L. Roheler y J. Mason (Eds.), *Comprehension Instruction: Perspectives and Suggestions*. Nueva York: Longmans.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Anderson, L. y Evertson, C y Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first grade reading groups. *Elementary School Journal*, 79, 193-223.
- Anderson, L., Evertson, C. y Emmer, E. (1980). Dimensions of classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum Studies*, 12, 343-356.
- Anderson, L.M. (1989). *The effective teacher: study guide and readings*. Nueva York: Random House.
- Anderson, L.M. (1994). Assignment and supervision of seatwork. En T. Husen y N. Postlethwaite (Eds.). *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Anderson, L.M. (2004). *Increasing teaching effectiveness*. París: UNESCO.IIPE.

- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación educativa en enfermería*, XVIII (1), 37-57.
- Área, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de “Buenas Prácticas” pedagógicas con las TIC en el aula. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 222, 42-47.
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. En *Investigación educativa en enfermería*. Universidad de Antioquia. Vol. XVIII, (1):37-57.
- Astolfi, J.P. (2003). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Sáez Editor.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks C.A.: Sage.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1988). *Psicología de la educación*. México: Trillas.
- Balán, J. (1974). *Historias de vida en ciencias sociales: Teoría y técnicas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). *The ICT impact report: A review of studies of ICT impact on school in Europe*. Bruselas: European Communities.
- Ball, D.L. (1996). Teacher learning and the mathematics reforms: What we think we know and what we need to learn. *Phi Delta Kappan*, 77(7), 500-508.
- Ball, D. y Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.). *Teaching as a Learning Professional. Handbook of Policy and Practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria.
- Barthes, R. (1966). Semántica del objeto. En P. Nardi (ed.), *Arte e Cultura nella civiltà contemporanea*. Florencia: Sansoni.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Becker, H. et al. (1968). *Making the grade: The academic side of college life*. Nueva York. Jhon Wiley.
- Becker, H.S., Geer, B. y Huges, G. (1968). *Making the grade. The accademic side of colllege life*. Nueva York: Jhon Willey.

- BECTA (2002). *The impact of Information and Communication Technologies on pupil learning and attainment*. Londres: Department for Education and Skills.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Berliner, D.C. (1979). Tempus educare en Peterson, P. y Walberg, H.S. (eds.) *Research on teaching*. Berkeley, CA: Mc Cutchan.
- Berliner, D.C. (1983). Developing conceptions of classroom environments: some light on the T in classroom studies of ATI. *Educational Psychologist*, 18(1), 1-13.
- Berry, A., Loughran, J. y Van Driel, J.H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271-1279.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society: The life history approach in the social science*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión, guía para el docente*. Paidós: Buenos Aires.
- Boehlert, M. (2005). Self-fulfilling prophecy. En S.W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of school psychology*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Boix Mansilla, V. (2004). Assessing student work at disciplinary crossroads. *Good Work Project Report Series Number. 33*. Consultado el 28 Septiembre de 2007. En: <http://www.evergreen.edu/washcenter/resources/upload/GoodWork33.pdf>.
- Boix Mansilla, V. y Gardner, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?. En M.A. Wiske (comp.), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Boix Mansilla, V., Miller, W.C. y Gardner, H. (2000). On disciplinary lenses and interdisciplinary work. En S. Wineburg y P. Grossman (Eds.), *Interdisciplinary curriculum - challenges to implementation* (pp. 17-38). Nueva York: Teachers College Press.
- Bolívar, A. (1993a). Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica. En L. Montero y J. M. Vez (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 579-585). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Bolívar, A. (1993b). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El Programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113-124.

- Bolívar, A. (2002a). ¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, vol. 4 (1).
- Bolívar, A. (2002b). Competências profissionais e crise de identidade. *Pátio Revista pedagógica* (Porto Alegre), VI, 23 (setembro/outubro), 16-19.
- Bolívar, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Salusvita* (Bauru, Brasil), 25 (1), 17-42.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Consultado el 18 de julio de 2009. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero, J. M. y Luis-Gómez, A. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. (pp. 123-154) Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006a). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. En *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), Art. 12.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006b). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. En *Theory and Research in Education*, 4 (3), 339-355.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. (1996). Sounds of Silence: Narrative research with inarticulate subjects. *Disability & Society*, 11(1).
- Borich, G. (2009). *Effective Teaching Methods*. Upper Saddle River, N.J: Merrill Pub Co.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral*, 2, 27-33.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Bransford, J. D., Brown, A.L. y Cocking, R.R. (eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Bromme, R. (1995). What exactly is pedagogical content knowledge? Critical remarks regarding a fruitful research program. En S. Hopmann y K. Riquarts (eds.), *Didaktik and/or curriculum* (pp-205-216) Kiel: IPN Schriftenreihe.

- Brookhart, S.M. (2009). Assessment and Examinations. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Ed.), *International Handbook of Research Teachers and Teaching* (pp. 723-739). Nueva York: Springer
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management . *Elementary School Journal* 83(4), 265-286.
- Brophy, J. y Good, T.L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research Teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Brown, A. (2009). *Teaching Strategies: A. Guide to Effective Instruction*. Boston MA: Houghton Mifflin Company.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: University Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Belkapp Press.
- Bruner, J. (1971). *The Relevance of Education*. Nueva York: Norton.
- Bruner, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. (1983). *In search of mind: Essays in autobiography*. Nueva York: Harper & Row.
- Bruner, J. (1988 a). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1988b). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J., Goodnow, J. y Austin, A. (1956). *A Study of Thinking*. Nueva York: Wiley.
- Bruner J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Buchanan, D. (1998). Representing process: the contribution of a re-engineering frame. *International Journal of Operations and Production Management*, 18(11/12), 1163–1182.

- Camilloni, A. et al. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carnoy, M., Elmore, R. F., y Siskin, L. S. (2003). *The new accountability: High schools and high-stakes testing*. Nueva York: Routledge.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carroll, J. B. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Carroll, J. B. (1989). The Carroll Model: A 25-year retrospective and prospective view. *Journal of Educational Research*, 18(1), 26-31.
- Cartwright, D.P. (1975). Análisis del material cualitativo. En L. Festinger y D. Katz (Eds.), *Los Métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. México: Paidós.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. En *Cahiers de Recherche du GIRSELF*. 10. Consultado el 5 de octubre de 2009. En: <http://www.girself.ucl.ac.be/cahier10.pdf>
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Chen, J.Q., Moran, S. y Gardner, H. (2009). *Multiple Intelligences Around the World*. San Francisco: Jossey Bass
- Chevallard, Y. (1985). *Le transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. [Traducción al español (1997), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.]
- Clot, Y. (1989). La otra illusion biográfica *Historia y Fuente Oral*, 2, 35-39.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, D.K. y Ball, D.L. (1999). *Instruction, capacity, and improvement* (CPRE Research Report No. RR-43). Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education, Graduate School of Education, University of Pennsylvania.
- Collier, J. (1957). Photography in anthropology: a report on two experiments, *American Anthropologist* 59,843-859.
- Collier, J. y Collier, M. (1986). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. (revised version). Albuquerque, New Mexico: University of New Mexico Press.
- Comisión interagencial de la conferencia mundial sobre educación para todos (Jomtien, Tailandia, Marzo 1990). *Declaración Mundial sobre "Educación para Todos" y Marco de*

- Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Nueva York: PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial.
- Congreso de la Nación Argentina (1993). *Ley Federal de Educación N° 24195*. Argentina: Imprenta oficial.
- Congreso de la Nación Argentina (2006). *Ley Nacional de Educación N° 26.206*. Argentina: Imprenta oficial.
- Connelly, M.F. y Clandinin, J.D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, M.F. y Clandinin, J.D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Jorge Larrosa, Remei Arnaus, Virginia Ferrer, Nuria Pérez, F. Michael Connelly, D. Jean Clandinin & Maxine Greene, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Connelly, M.F. y Clandinin, J.D. (2000a). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Connelly, M.F. y Clandinin, J.D. (2000b). Narrative understandings of teacher knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(4), 315-331.
- Cook, T. y Reichardt, C. (eds.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cooper, H.M. y Good, T.L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. Nueva York: Longman Press.
- Cooper, H.M. y Tom, D.Y. (1984). Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction. *The Elementary School Journal*, 85, 77-89.
- Covel, K., Mc.Neil, J.K. y Howe, R.B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement a children's right approach. *School Psychology International*, 30(3), 282-290.
- Covington, M.V. y Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Crawford, J., Gage, N.L., Stayrook, N.G., Mitman, A., Schunk, D., Baskin, E., Stallings, J.A. y Harvey, P. (1978). The Stanford study of third-grade teaching and parent involvement: A nontechnical report, *Center for Educational Research at Stanford, Program on Teaching Effectiveness Report*. Stanford, CA: School of Education, Stanford University.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.



- Creemers, B.P.M. (1996). The school effectiveness knowledge base. En D. Reynolds R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij, *Makin good schools*, (pp. 36-58). Londres: Routledge.
- Crosswell, L. y Elliot, B. (2004). Committed teachers, passionate teachers: the dimension of passion associated whit teacher commitment and engagement. Comunicación presentada en la *Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference*. Melbourne, 29 noviembre a 3 de diciembre.
- Cucuzza, H. (1996). *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Daloz, L.A. (1986). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco, C.A: Jossey-Bass.
- Delamont, S. y Atkinson, P. (1980). The two traditions in educational ethnography. Sociology and antropology compared. *British Journal of Sociology of Education I*. 139-152.
- Dempsey, J.V. y Tucker, S. (1994). Using photo-interviewing as a tool for research and evaluation, *Educational-Technology* 34(4):55-62.
- Denzin, N. (1978). *A theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Department for Education and Employment (DFEE) (1999). *The structure of the literary hour*. Londres: DFFE.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom enviroment. An ecological analysis. *Journal of Teacher Education* 28, 51-55.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research* 53(2) 159 -199.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. En WITTRICK, M.C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Nueva York: McMillan Publishing Company. 183-210.
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. En *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo* 7(13): 5-16.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

- Dunaway, D. (1995). La historia oral en Estados Unidos. *Historia y Fuente Oral*, 14, 27-38.
- Dusek, J.B. y Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327-346.
- Dusek, J.B. y Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies. En J.B. Dusek (Ed.) *Teacher expectancies*, pp. 229-250. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2007). *Educational psychology: Windows on classrooms* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum, una nueva visión*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en la educación*. Madrid: Morata.
- Elmore, R.F. y Fuhrman, S.H. (1995). Opportunity-to-learn standards and the state role in education. *Teachers College Record*, 96(3), 433-458.
- Elmore, R.F., Peterson, P.L. y McCarthey, S. J. (1996). *Restructuring in the classroom: Teaching, learning, and school organization*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Emmer, E. y Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Epstein A.L. (1978). *Ethos and Identity Three Studies in Ethnicity*. Londres: Tavistock.
- Erickson, F. (1973). What makes school ethnography ethnographic? En *Council of Anthropology and Education Newsletter* 2. 10-19.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, *La investigación de la Enseñanza II*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J.M. (1993). La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores. En L. Montero y J. M. Vez (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 71-91). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1989). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Evertson, C., Emmer, E., Sanford, J. y Clements, B. (1983). Improving class management. An experiment in an elementary classroom. En *Elementary School Journal* 84(2) 173-188.

- Evertson, C.M. y Randolph, C.H. (1999). Perspectives on classroom management in learning-centered classrooms. En H.C. Waxman y H.J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Evertson, C.M. y Weinstein, C.S. (2006). *The handbook of classroom management: Research, practice, & contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Faux, R. (2003). Reflections: Doing Biographical Research [6 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(3), Art. 25. Consultado el 2 de enero de 2011. En: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0303255>
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. En G. Sykes & L. S. Shulman (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp.150-170). Nueva York: Longman.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. En *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G.D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza I, enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G.D. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Fideli, R. y Marradi, A. (1996). Entrevista. En *Enciclopedia delle Scienze Sociali*. Vol V:71-82. Roma: Instituto Della Enciclopedia Italiana.
- Fisher, C. et al. (1978). *Teaching behaviors, academic learning time and student achievements. Beginning teacher evaluation study*. (Final Report fase III B) San Francisco: Far West Laboratory.
- Fischer, C.W., Berliner, D.C., Filby, N.N., Marliave, R., Cahen, L.S. y Disshaw, M.M. (1980). Teaching behavior academic learning time, and student achievement: An overview. En C. Dehman y A. Lieberman (Eds.). *Time to learn*. Washington, D.C: United States Department of Education.
- Foucault, M. (1992). *Un diálogo sobre el poder*. Buenos Aires: Alianza.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Cassel.
- Fullan, M. (1993). *Changes Forces*, Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Casell.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gall, M. (1989). Synthesis of research on teacher's questioning. En L.W. Anderson (Ed.), *The effective teacher: study guide and reading*. Nueva York: Random House.
- Gallart, M.A. (2001). *La escuela como objeto de investigación*. Documento de Trabajo de la Escuela de Educación. Buenos Aires: Universidad San Andrés.
- Gamoran, A. (2002). *Standards, inequality, and ability grouping in school*. Edinburg: Center for Educational Inequality.
- Gamoran, A. (2004). Classroom Organization and Instructional Equity. En J Herbert, A.J. Walberg, D. Reynolds y M.C. Wang (Eds.), *Can Unlike Students Learn Together? Grade Retention, Tracking, and Grouping*, pp. 141-155. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Paidós: Barcelona.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (2001). Jerome S. Bruner. En J. A. Palmer (ed.) *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present*. Londres: Routledge.
- Gardner, H. y Boix Mansilla, V. (1994). Enseñar para la comprensión en las disciplinas y más allá de ellas. *Teachers College Record*. 96 ( 2.) Traducción al español de Lion, Carina.
- Garrido, A. (2003). *El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*. [En línea]. Consultado: [12de julio de 2010]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html2003>

- Gautier, E. (2005, septiembre). *Reproducción y apropiación en los modelos de formación de maestros en América Latina*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional “El conocimiento que educa”. UNESCO PREALC -Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.
- Geddis, A.N., Onslow, B., Beynon, C. y Oesch, J. (1993). Transforming content knowledge: learning to teach about isotopes. *Science Education*, 77(6), 575-591.
- Geelan, D.R., Wildy, H., Loudon, W. y Wallace, J. (2004). Teaching for understanding and/or teaching for the examination in high school physics. *International Journal of Science Education*, 26(4), 447-462.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1988). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1998). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. En Geertz, C. y otros, *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Gess-Newsome, J. (1999a). Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education* (pp. 3-17). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Gess-Newsome, J. y Lederman, N.G. (1999b). Secondary teachers' knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science teaching* (pp. 51-94). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Gibaja, R. (1993). *Estudiando el aula. El tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aique
- Giordano, M. F. y Silva, J. (2006, junio) *Educación inclusiva y formación docente. Nuevas alfabetizaciones*. Ponencia presentada en I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.
- Glasser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Galán, A. (2005). *El clima escolar como factor de la calidad*. Madrid: La Muralla.

- Good, T.L. (1979). Teacher effectiveness in the elementary school. What we know about it now?. *Journal of teacher education* 30. 52-64
- Good T.L. y Bophry, J.E. (1987). *Looking in classroom*. Nueva York: Harper and Row.
- Good, T.L., Wiley, C.R.H. y Florez, I.R. (2009). Effective Teaching: An Emerging Synthesis. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 803-815). Nueva York: Springer.
- Goodson, I. (1995). The story so far: Personal knowledge and the political, *Qualitatives Studies in Education*, 8(1), 89-98.
- Goodson, I. (1996). *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories*. Nueva York: Teachers College Press.
- Goodson, I. y Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. Londres: Falmer Press.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Londres/Nueva York: Open Universtiy Press.
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives (Professional Learning)*. Londres/Nueva York: Open Universtiy Press.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I., Biddle, B. y Good, T. (eds) (2000). *La enseñanza y los profesores, I, La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I., Biddle, B. y Good, T. (eds) (2000). *La enseñanza y los profesores, II, La enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I., Biddle, B. y Good, T. (eds) (2000). *La enseñanza y los profesores, III, La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona: Paidós.
- Gordon, E. (1992). *Implications of diversity in human characteristics for authentic assessment*. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Gordon, R., Kane, T.J. y Staiger, D.O. (2006). *Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job*. Washington, D.C: The Brookings Institution.
- Gray Wilson, D. (2002). *Las Dimensiones de la Comprensión Proyecto Zero*. Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León Agusti y María Ximena Barrera.

- Green, J.L. (1983). Teaching and learning: a linguistic perspective. *Elementary School Journal* 83 (4) 353-391
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Grossman, P.L. (1992). Teaching to learn. In A. Lieberman (Ed.). *The changing contexts of teaching* (Vol. 1 Ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 179-196). Chicago, III.: National Society for the Study of Education : Distributed by the University of Chicago Press.
- Grossman, P., Wineburg, S. y Woolworth, S. (2000). *What makes teacher community different from a gathering of teachers?* (No. R305A60005, R308B970003). Seattle, WA: Occasional paper of the National Research Center on English Learning and Achievement and the Center for the Study of Teaching and Policy.
- Grossman, P., Wineburg, S. y Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30.
- Guba, E.G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gudmundsdottir S. (1990). *Nancy: pedagogical content knowledge of an expert teacher*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Guyot, V. (1999). La enseñanza de las ciencias en *Alternativas, serie Espacio pedagógico*, Nº 17. San Luis: Universidad de San Luis.
- Guyot, V. (2008). Las Prácticas del Conocimiento, un abordaje epistemológico. *Educación, investigación, subjetividad*. San Luis: LAE. UNSL.
- Habermas, J. (1977). *Theory and Practice*. Heinemann. Londres.
- Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. Santiago. Chile.

- Hargreaves, A. y Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching & Teacher Education*, 6(3), 227-241.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Learning to Change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Harper, D. (1993). On the authority of the image: visual sociology at the crossroads. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 403-412.
- Harper, D. (1998). An argument for visual sociology, en Jon Prosser, ed., *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Londres: Falmer Press, 24-41.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation, *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Harris, A. (1998). Effective Teaching: a review of the literature. *School Leadership and Management*, 18(2), 169-183.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (3), 273-292.
- Hattie, J. y Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review o educational research*, 77(1), 81-98.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hetland, L. y Veenema, S. (Eds.) (1999). *The Project Zero classroom: Views on understanding*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Hirst, P. (1977). Qué es enseñar. En R.S. Peters (Eds.), *Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hopkins, D. (1996). New rules for the radical reform of teacher education. En Hudson, A. Lambert, D (comps) *Exploring futures in Initial Teacher Education. Changing Key for Changing Times*. Londres: Bedford Way Papers.
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M., Harris, A. y Beresford, L. (1997). *Creating the conditions for classroom improvement*. Londres: David Fulton.
- Houtveen, A., Booij, N., De Jong R. y Van der Grift, W. (1999). Adaptive instruction and pupil achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 172-192.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Londres: Cassell Villiers House.



- Hunt, G.H., Wiseman, D.G. y Touzel, T.L. (2009). *Effective teaching: preparation and implementation*. Springfield, ILL: Charles C Thomas.
- Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston Eds. [Traducido como Jackson, P. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata].
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Joutard, PH. (1996). La historia oral. *Historia, antropología y fuentes orales*, 15, 155-170.
- Joyce, B. y Weil, M. (1996). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kaplan, C. (2001). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, L.S. y Ouwings, W.A. (2002). *Teacher quality, teaching quality and school improvement*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Karweit, N.L. (1983). *Time on task: A research review* (Report No. 332). Baltimore, MD. Center for Social Organization of School. Johns Hopkins University.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives from career stories to teacher professional development. *Teacher and Teaching Education* 9 (5/6), 443-446.
- Kemmis, S. (1990). Introducción. En W. Carr (Ed.), *Hacia una ciencia crítica de la educación* (pp. 7-38). Barcelona: Laertes.
- Killen, R. (2005). *Programming and assessment for quality teaching and learning*. Sidney: Thomsom.
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies*. Sidney: Thomsom.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in classrooms*. Nueva York: Holt Rinehart y Winston Eds.
- Kounin, J.S. y Sherman, L.W. (1979). School environment as behavior settings. *Theory into practice*, 18(3), 145-151.
- Kulik, J.A. y Kulik, C.C. (1988). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence*, 23(1-2), 22-30.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: theory and practice*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltda.
- Landau, B. (2009). Classroom Management. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 739-754). Nueva York: Springer.

- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes. [Tercera edición ampliada en México, Fondo de Cultura Económica, 2004].
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Alertes.
- Larrosa, J. (Ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. y Arnaus, R. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Lejeune, PH. (1980). Je est un autre. *L'autobiographie de la littérature aux médias*. París: Seuil.
- Lewis, O. (1959). *Antropología de la pobreza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, O. (1961). *Los hijos de Sánchez*. (1980; 19a ed.). México: J. Mortiz.
- Lieblich, A., Tuval Mashlach, R. y Zilver T. (1998). *Narrative research. Reading Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lightfoot, S.L. (1983). *The good high school*. Nueva York: Basic Books.
- Linn, R.L. y Miller, M.D. (2005). *Measurement and Assessment in Teaching* (9th edition). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching & Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Little, J. W. (1990a). The mentor phenomenon and the social-organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16, 297-351.
- Little, J.W. (1990b). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J.W. y McLaughlin, M.W. (1993). *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. Nueva York: Teachers College Press.
- Little, J.W., Horn, I. y Bartlett, L. (1999). *Teacher learning, professional community, and accountability in the context of high school reform* (Descriptive No. RD97124001). Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- Lombardi, G. (1999). *La formación docente continua, apuntes para la transición*. [En línea]. Consultado: [15 de abril, 2005]. Disponible en: <http://www.capacyt.rffdc.edu.ar/centro/>.
- Lombardi, G. et al. (2001). *Didáctica de la capacitación*. Documento de circulación interna. Dirección Provincial de Educación Superior y de Formación y Capacitación Docente. Provincia de Buenos Aires. Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
- Magnusson, S., Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science teaching* (pp. 95-132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 151-186). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(1). Consultado el 6 de mayo de 2007. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART2.pdf>.
- Marcelo, C. (2002) Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35).
- Marinas, J.M. y Santamaría, C. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.
- Martin Kniepp, G.O. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros y directivos, la sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós
- Martínez Arias, R. (2009). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor agregado en educación. *Revista de Educación*, 348, 217-250.
- Martínez-Garrido, C. y Viton, M.J. (2010). El desarrollo de las competencias de Aprender en el Practicum de los maestros de Grado. En A.I. Pérez Gómez y N. Blanco García (eds.), *I*

- Congreso Internacional: Reinventar la Profesión Docente*. Málaga: Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga.
- Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKown, C. y Weinstein, R.S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of school psychology*, 46(3), 235-252.
- McLaughlin, M.W. y Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge M. A.: Harverd University Press.
- Miller, M.D., Linn, R. y Grounlund, N. (2008). *Measurement and Assessment in Teaching*, 10/E. Nueva York: Pearson.
- Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E. y Alexander, L. (1990). *In-Depth Interviewing: Researching People*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Ministerio de Educación de Québec ( 2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2003). *Didáctica y Curriculum. Notas para la genealogía de los estudios curriculares en España*. [En línea]. Consultado: [11 de diciembre, 2010] Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/dioe/jmmoreno.doc>
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis D. y Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness: some preliminary findings from the evaluation of mathematics enhancement program. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 247-263.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching*. Evidence and Practice. Londres: Sage.
- Murillo, F.J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).

- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2006). Lecciones aprendidas de la investigación sobre Enseñanza Eficaz. *Revista Red de Posgrado en Educación*, 4, 8-20.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007a). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2007b). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, F.J. (2010). ¿Quiénes son los Responsables de los Resultados de las Evaluaciones?: Hacia un Planteamiento de Valor Agregado en Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 3-9.
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- National Commission on Teaching & America's Future (1996): *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Teachers College Columbia University.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejon, J.L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(2), 231-239.
- Novak, J. D. (1985). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprender a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Nóvoa, A. et al. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995a). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995b). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. y Finger, M. (orgs.) (1988). O método (auto)biográfico e a formação. *Cadernos de Formação I*. Lisboa: Pentaedro.
- OCDE. (2001). *Learning to Change: ICT in School*. París: OCDE.
- Oliver, R.M. y Reschly, D.J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington, D.C: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

- Orlich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Trevisan, M.C. y Brown, A.H. (2010). *Teacher Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Boston, M.A.: Wadsworth.
- Ornstein, A. (1999). Analyzing and improving teaching. En H.C. Waxman y H.J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA: Mc Cutchan.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vo. 62, No. 3. 307-332.
- Papua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Parrilla Latas A. et al. (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicancias formativas*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Pellicer, L.O. y Anderson, L.W. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- Pérez, A.I. y Sola, M. (2006). *La emergencia de buenas prácticas. Informe final*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Pérez Gómez, Á. (1997). *Historia de una reforma educativa*. Sevilla: Díada Editora.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Métodos y técnicas*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Perkins, D. (1995). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M.S. Wiske (ed.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2003). *King Arthur's round table: How collaborative conversations create smart organizations*. Nueva York, N.Y.: Wiley.
- Perkins, D. y Blythe, T. (1994). Putting Understanding Up Front. *Educational Leadership*, 51(5), 4-7.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Peterson, P.L. y Clark, C.M. (1978). Teacher's report of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15(4), 555-565.

- Phillips, S. U. (1983). *The invisible culture. Communication in classroom and Community*. Nueva York/Londres: Longman.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de Lógica y conocimiento científico. Epistemología de la matemática*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1986). *Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1987). *Introducción a la epistemología genética. El pensamiento matemático*. Mexico: Paidós
- Piaget, J. (1988). *Psychologie et pedagogie*. París: Denoel.
- Pichón Riviére, E. (1977). *El proceso Grupal I. Del psicoanálisis a la psicología grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichón Riviére, E. (1989). Técnica de observación en el grupo operativo. *Revista Ilusión Grupal* 2. Cuernavaca: UAEM.
- Piovani, J.I. (2007). La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti y J.I. Piovani (Eds), *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- Pogré, P. (2009). Multiple Intelligences Theory in Argentina. A conceptual framework that favors an education for all. En J.Q. Chen, S. Moran y H. Gardner (eds.). *Multiple intelligences arround the world*. San Francisco C.A.: Jossey Bass
- Pogré, P. (2006). Currículo y docentes. En *El currículo a debate. Revista Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)* N° 3 (pp. 92-102). Santiago, Chile: UNESCO.
- Pogré, P. (2005). Ensinar para a compreensão. *Pátio Revista Pedagógica*, IX(35). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pogré, P. y Catenazzi, A. (2007). *Estrategias pedagógicas orientadas a la articulación entre teoría y práctica en la formación de los profesionales de la ciudad*. Ponencia presentada en el VII Encuentro de la Red Latinoamericana y Caribeña de Profesionales de la Ciudad. UNESCO. Programa MOST. Seminario Taller Internacional: Nuevas competencias profesionales, los desafíos de la formación. Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Pogré, P. et al. (2006). *El Proyart, una manera compartida de hacer escuela*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Poirier, J. (1983). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. París: PUF.
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany N.Y.: State University of New York Press.
- Portelli, A. (1989). Historia y memoria. La muerte de Luigi Trastulli. *Historia y Fuente Oral*, 1, 5-32.
- Pope, A., McHale, S. y Craighead, E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Nueva York: Pergamon.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Project Zero. (2006). *Teaching for Understanding*. [En línea]. Consultado: [23, Octubre, 2006] Disponible en: <http://pzweb.harvard.edu/Research/TfU/htm>
- Pujadas, J.J. (1992). El método biográfico. *El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujadas, J.J. (1994). Memoria colectiva y discontinuidad. La construcción social de la identidades culturales. En R. Sanmartín (ed.), *Antropología sin fronteras: Ensayos en honor a Carmelo Lisón* (pp. 617-633). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujadas, J.J. (1999). Trajectòries socials i històries de vida. En J.J. Pujadas (Coord.), *Etnografía* (pp. 33-48). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Pujadas, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Pujadas, J. J. (coord.) (2010). *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Quiroga, A. (1991). *Matrices del aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Ragin, C.C. (1992). "Casing" and the process of social inquiry. En C.C. Ragin y H.S. Becker (eds), *What is a Case Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Randi, J. y Corno, L. (2000). Los profesores como innovadores. En B. Biddle (eds), *La enseñanza y los profesores III* (pp. 169-230). Madrid: Paidós.



- Reese, J. (2002). Learning for understanding: The role of world literature. *English Journal*, 91(5), 63-69.
- Reese, J. (2008). *Engaging beginning teachers in teaching for understanding: a Multi-case study*. Tesis doctoral inédita. The George Washington University.
- Renkl, A. y Helmke, A. (1992). Discriminant effects of performance-oriented and structure-oriented mathematics tasks on achievement growth. *Contemporary Educational Psychology*, 17(1), 47-55.
- Resnik, L. y Klopfer, L. (1996). *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Reynolds et al. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *Schools Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158.
- Ricoeur, P. (1984). La vida: un relato en busca de narrador. En: *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Newbury Park, MA: Sage Publications.
- Ringstaff, C. y Sandholtz, J.H. (2002). Out-of-field assignments: Case studies of two beginning teachers. En *Teachers College Record*, 104(4), 812-841.227.
- Roca i Girona, J. (2010). Fotografía, dibujo y grabaciones audiovisuales. En J.J. Pujadas, (coord.), *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 209-225). Santiago de Chile: UNESCO.
- Rosemblum, K. (1987). The In –Deph Interview: Between Science and Sociability. *Social Forces* II(2), 388-400.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interview. En R Josselson y A Lieblich (eds.), *The narrative study of live*. Newbury Park. CA. Sage.

- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Rosenthal, R. y Rubin, D.B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-415.
- Rubie-Davies, C.M., Hattie, J. y Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
- Rubie-Davies, C.M. (2009). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 21-135.
- Rubie-Davies, C.M. (2010). Teacher expectations and Labeling. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 695-707). Nueva York: Springer.
- Rubin, I. (1985). *Artistry and Teaching*. Nueva York: Random House.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sautu, R. (comp.) (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Sautú, R. (2004). *El método biográfico*. Buenos Aires: Lumiere.
- Scandroglio, B. y López Martínez, J. (2007). Reseña. En *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(2), 392-397.
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books. [Traducido al español como Schön, D. (1992) *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós]
- Shroyer, J.C. (1981). *Critical moments in the teaching of mathematics: What makes teaching difficult?* Tesis doctoral inédita. Michigan State University.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22. [Traducción castellana (2005): Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2).]
- Shulman, L.S. (1988). The dangers of dichotomous thinking in education. En P.P. Grimmet y G.L. Erickson (eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 31-39). Nueva York: Teachers College Press.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de la investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Schwartz, W. (1995). Opportunity-to-learn standards: Their impact on urban students. *ERIC Digest*[Online]. Available: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED389816>
- Sirvent, M.T. (2005). Problemática actual de la investigación educativa. Material elaborado para el proyecto Margarita. Consultado el 13 de mayo de 2007. En: [www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf](http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf). Agosto 2005
- Slavin, R.E. (1987). *Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis*. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Slavin, R.E. (1996). *Educational for all*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Smith, C. y Woodward, A.M. (1999). Photoelicitation method gives voice and reactions of subjects. *Journalism-and-Mass-Communication-Educator*, 53(4), 31-41.
- Smith, D.C. y Neale, D.C. (1989). The construction of subjects matter knowledge in primary science teaching. *Teacher and Teaching Education*, 5(1), 1-20.
- Smith, L.H. y Geoffrey, W. (1968). *The complexities of an urban classroom. An analysis toward a general theory of teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston Eds.
- Snyder, J., Bolin, F. y Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. En R. Jackson (comp.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435) Nueva York: MacMillan.
- Soneira, A.J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (grounded theory) de Glasser y Strauss. En V. de Gialdino (coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa.

- Spicer, E. D. (2006). *Collective inquiry in the context of school-wide reform: exploring science curriculum and instruction through team based professional development*. Tesis doctoral inédita. Harvard University.
- Stallings, J. A. (1979). Follow-Through: A model for inservice training. *Curriculum Inquiry*, 9(2), 163-181.
- Stallings, J.A. y Kaskowitz, D. (1974). *Follow though classroom observations evaluations 1972-1973*. Menlo Park. CA: Standford Research Institute.
- Sternberg, R. J. (1986). *Las capacidades humanas*. Barcelona: Labor
- Sternberg, R. J. (1987). *La inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (1994). *Thinking and problem solving*. San Diego, CA: Academic Press.
- Stevens, F.I. (1993). *Integrating assessment and instruction in ways that support learning*. [En línea]. Consultado: [10, enero, 2010] Disponible en: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/assessment/as500.htm>
- Stevens, F.I. (1993). *Opportunity to learn: Issues of equity for poor and minority students*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Stevens, F.I. (1996). Closing the achievement gap: Opportunity to learn, standards, and assessment. En B. Williams (Ed.), *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices* (pp. 77-95). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stodolsky, S.S. (1988). *The subject matters. Classroom activity in math and social studies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stokes, L. (2001). Lessons from an inquiring school: Forms of inquiry and conditions for teacher learning. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 141-158). Nueva York: Teachers College Press.
- Strauss, A. y Corbin J. (1994). Grounded Theory Methodology, An overview. En N.K. Denzil y Y.S. Lincoln (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Nueva York: Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universitaria de Antioquia.
- Stronge, J.H., Tucker, P.D. y Hindman, J.L. (2004). *Handbook for qualities of effective teacher*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Subercaseaux, B. (1988). La Apropiación Cultural en el Pensamiento y la Cultura Latinoamericana. *Revista Estudios Públicos*, 30.
- Sustik, A. (1999). *An auto-photographic, naturalistic investigation of the adjustment of refugees from the former Soviet Union to life in the United States*. Tesis doctoral inédita. Loyola University.
- Teddlie, C., Kirby, P.C. y Stringfield, S. (1989). Effective versus Ineffective Schools: Observable Differences in the Classroom. *American Journal of Educational*, 97(3), 221-236.
- Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (1918-20). *The Polish Peasant in Europe and America*. Nueva York: Dover Press.
- Tobin, K. (1999). The value to science education of teachers researching their own praxis. *Research in Science Education*, 29, 159-169.
- Tobin, K. (2000). Becoming an urban science educator. *Research in Science Education*, 30, 89-106.
- Turkle, S. (2007). *Evocative Objects*. Cambridge, MA: MIT Press.
- UNESCO (1994). *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca.
- Unger, C. (1994). What Teaching for Understanding Looks Like. *Educational Leadership* 8-10.
- Valenta, R.L. (2010). *Effect of teacher engagement and teacher effectiveness on student achievement*. Tesis doctoral inédita. Walden University, Miniápolis, USA.
- Vasco, C. et al (1999). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: CINEP.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedissa.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30 .
- Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyada.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. et al. (1975). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Walberg, H.J. y Paik, D.J. (2000). *Effective educational practices*. Ginebra: IBE/UNESCO.

- Warren, S.R. (2002). Stories from the classroom: How expectations and efficacy of diverse teacher affect the academic performance of children in poor urban school. *Educational Horizons*, 80, 109-116.
- Weinstein, R.S. (2002). *Reaching higher the power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinstein, R.S., Marshall, H., Sharp, L. y Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58, 1079-1093.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press. [Publicado en español como Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.]
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter. The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).
- Wiggins, G. y McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wilson, S.M. y Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. En A. Iran-Nejad y P.D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 24, pp. 173-209). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wilson, S.M., Shulman, L.S. y Rickert, A.E. (1987). "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teacher Thinking* (pp. 104-124). Londres: Cassell.
- Winfield, L.F. (1987). Teachers' estimates of test content covered in class and first-grade students' reading achievement. *Elementary School Journal*, 87(4), 438-445.
- Winfield, L.F. (1995). Performance-based assessments: Contributor or detractor to equity? En M. Nettles y A. Nettles (Eds.), *Equity and excellence in educational testing and assessment* (pp. 221-241). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Winfield, L.F. y Woodard, M.D. (1994). Assessment, equity, and diversity in reforming. *America's schools. Educational Policy*, 8(1), 3-27.

- Wiske, M.S. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós:
- Wolcott, H.F. (1973). *The man in the principal office*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston Eds.
- Yinger, R. (1977). *A study of teacher planning. Descriptions and theory development using ethnographic and informal precessing methods*. Tesis doctoral inédita. Michigan State University.